المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي

الأستاذة : حلومة بوسعدة

تخطيط وحدة التكوين

المقدمة

*** أهداف وغايات المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسيّ :**

1- غايات وحدة التكوين في مجال المقاربة بالكفايات

2- أهداف وحدة التكوين في مجال المقاربة بالكفايات

3- المنتوج المنتظر من خلال هذه الوحدة

4- الكفايات المراد تنميتها لدى المعلم – التلميذ في خاتمة التكوين

*** المذكرة التمهيدية : النظام التربوي التونسي**

1- الوضع التربوي خلال هذه المرحلة الانتقالية

1.1- المكتسبات

2.1- المشاكل

2- الرهانات

3- مشروع في طور النشأة :

- المرحلة التجريبية
- مرحلة التعميم
- النتائج والآفاق

*** المذكرة الأولى : تطور الأنظمة التربوية في تونس**

1- تطور المقاربات التعليمية في المدرسة التونسية

2- من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الإدماج

*** المذكرة الثانية : المفاهيم المؤسسة لبيداغوجيا الإدماج :**

1- المفاهيم

1.1- المحتويات أو المفاهيم المعرفية

2.1- مفهوم القدرة

3.1- مفهوم الهدف المميز

4.1- مفهوم الأداء

المقدمـــــــــة

المقدمـــــة :

تهدف المدرسة التونسية عن طريق إجبارية التعليم لكل الناشئة وتبنـــي مشــروع المدرســة الأساسية إلى تحقيق الأهداف التالية :

- القضاء على الأمية
- تنمية القدرات الذهنية للناشئة. بشكل يسمح لها بتلقي تكوين كاف لمواصلة التعلم في مختلــف المراحل التعليمية الثانوية منها والجامعية، دون التردي إلى الأمية في صورة انقطاعــه عــن الدراسة.
- تنمية كفايات وقدرات مستديمة لدى الناشئة بشكل يضمن لهم الحصول على حد أدنى يــؤهلهم للاندماج الفعلي في الحياة الاجتماعية وللتواصل مع المحيط تواصــلا إيجابيــا يثــري ثقافــة المجتمع وحضارته.

بيّد أنّ تحقيق هذه الأهداف مشروط بجملة من المتطلبات منها :

- مقاومة الانقطاع المبكر عن الدراسة.
- تحديد الكفايات المستوجبة لمواصلة التعلم اللاحق بكل دقة مع الحرص على اكتساب الكفايات وتدعيم القدرات حتى تكتمل ملامح المتعلم التي تهدف إليه المدرسة التونسية.
- تجويد نوعية التعليم باعتماد طرق نشيطة تمكن المتعلم من اكتساب كفايات مستديمة تمكنه من التواصل مع محيطه الاجتماعي مهما اختلفت المقامات التواصل وتنوعت مجالاتها.

والملاحظ أن مردود المدرسة لا يتحسن إلا باعتماد نمط تقييمي مضبوط بكلّ دقة، يهدف إلى تكوين ذات فاعلة داخل المحيط الذي يحيا فيه. وهذا ما ستعمل المدرسة التونسيّة على تحقيقه من خلال تبنيها لمشروع المقاربة بالكفايات.

يستند هذا المشروع إلى جملة من المبادئ :

.1. اعتماد تمش اندماجي يقطع مع تجزئة المعارف وتراكم المكتســبات لأن **الكــل يفــوق مجمــوع الأجزاء.**

.2. التمييز بين ما هو أساسي وما هو فرعي، ذلك **أنه ليس لكلّ التعلمات نفس الأهمية.**

.3. تغيير النظرة إلى مكانة الخطأ في عملية التعلم، إذ يكشف الخطأ عن صعوبة تعليمية – تعلمية لابد من التعرف عليها لمعالجتها. ذلك **أن الأكثر كفاءة يمكنه أن يخطئ.**

.4. تبني نمط تقييمي مناسب يساعد المعلم **على تشخيص الأخطاء ومعالجتها فما يميز الخبير عن غيره قدرته على التشخيص وجدواه في العلاج.**

.5. الإستناد إلى الممارسات المرجعية الاجتماعية التي تمثل منبعا أساسيا للتعلمات المستديمة فما يتعلمــه الطفــل فــي وضــعيات دالـــة بالنســبة إليـــه يبقـــى أثـــره مـــع مـــرور الـــزمن.

أهداف وغايات المقاربة بالكفايات في الوسط المدرسي التّونسي

1- غايات وحدة التكوين في مجال المقاربة بالكفايات

2- أهداف وحدة التكوين في مجال المقاربة بالكفايات

3- المنتوج المنتظر خلال هذه الوحدة

4- الكفايات المراد تنميتها لدى المعلم – التلميذ في خاتمة هـذا التكوين

1- غايات وحدة التكوين في مجال المقاربة بالكفايات :

تسعى هذه الوحدة إلى :

1. تحسين أداء المعلم. ومن ثم تحسين مردود النظام التربوي التونسي
2. مقاومة الانقطاع المبكر عن الدراسة من خلال ما نقترحه على المعلم من أنشطة تساعده على تبين الخصائص المميزة للعمل وفق المقاربة بالكفايات
3. تحسين نوعية التعليم من خلال إتباع تمشّيات تعليمية تعتمد المشاركة الفعلية للمتعلم
4. التقليص من نسبة الإخفاق غير الدال نتيجة عدم إتباع تقييم موضوعي يستند إلى معايير مضبوطة وعدم تبني ممارسة بيداغوجية ملائمة.

إنّ التأثير في النقطة 3 و4 يضمن لنا تأثيرا فعليا في 1 و2.

2- أهداف وحدة التكوين في مجال المقاربة بالكفايات :

تهدف وحدة التكوين في مجال المقاربة بالكفايات إلى جعل المعلم – التلميذ قادرا على :

- إدراك تطور الأنظمة التربوية في تونس
- إدراك مدى إسهام المقاربة بالكفايات في تحسين أداء المتعلم
- تملك المفاهيم المؤسسة للمقاربة بالكفايات
- تعرف المبادئ الأساسية لهذه المقاربة
- خلق الأنشطة الاندماجية وبناء الوضعيات التي تساعد على الدعم والعلاج
- بناء روائز تحترم مبدأ الإدماج والتقييم التكويني
- تغيير ممارسته المدرسية وتحسين مردود النظام التربوي التونسي

تركز مختلف الأنشطة المقترحة على المعلم، التلميذ على المبادئ الأساسية التي استند إليها واضعو البرامج في بناء الوضعيات التعليمية الخاصة بجميع مواد التعليم في المرحلة الأساسية الأولى وفي ما يلي تذكير بأهم هذه المبادئ :

	مبادئ المقاربة بالكفايات	الانعكاسات البيداغوجية للمبادئ
1	الكل لا يساوي مجموع الأجزاء	اعتماد الإدماج مبدأ من مبادئ التعلم والتقييم **مثال : معرفة القاعدة اللغوية والقاعدة الرسمية لا تضمن القدرة على الإنتاج الكتابي**
2	ليس للكل نفس الأهمية	بعض التعلمات أهم من غيرها : حل الوضعية المشكل أهم من حذق الآليات
3	حتى الأكثر كفاءة يخطئ	– للخطأ مكانة إيجابية في عملية التعلم – كل خطأ يكشف عن صعوبة تعلمية – تعليمية لابد من التعرف عليها
4	ما يميز الخبير عن غيره قدرته على التشخيص في العلاج	المعلم الخبير لا يعلم فقط بل يعالج **مثال : تحديد مصادر الخطإ يساعد على بناء جهاز على حي ناجح.**
5	ما يتم تعلمه في وضعيات دالة بالنسبة إلى المتعلم يبقى أثره مع مرور الزمن	حياة الطفل منبع أساسي للتعلّمات المستديمة. **مثال : المقاربة بالمشروع تعطي معنى للتعلّمات.**

3- المنتوج المنتظر من خلال هذه الوحدة :

استندنا في إعداد هذه الوحدة إلى أعمال تفضل المعلمون بإنجازها سواء في إعداد اختبارات تقييم لمكتسبات المتعلمين أو في تمرير روائز لاختبار مدى تملك المتعلم التونسي للكفايات المستهدفة في كل مرحلة من مراحل التعليم الأساسي الأول.

وبفضل هذه الأنشطة وما سيسهم به المعلمون الذين سيتلقون هذا التكوين، سنعمل على إعداد "بنك اختبارات" يضم وضعيات اندماجية لتقييم مكتسبات المتعلمين ولتدريبهم على التمرس بالوضعيات المشكل المقترحة عليهم. سنحاول بناء هذه الوضعيات والاختبارات انطلاقا من "جذاذات عمل مساعدة" توضع على ذمة المعلم – التلميذ، والهدف من ذلك جعله قادرا على بناء وضعيات اندماجية وتقييمية مختلفة وقادرا على تحليل الإطار المرجعي للكفايات الأساسية. ومن ثم تغيير ممارسته التعليمية والإسهام في تحسين مردود المدرسة التونسية.

4- الكفايات المراد تنميتها لدى المعلم – التلميذ في خاتمة هذا التكوين

يجب أن يمر المعلم – التلميذ بجملة من المراحل التعليمية والتكوينية، حتى يتمكن من تنمية كفايات ومهارات مهنية تساعده على تطوير ممارسته المدرسية وعلى تغيير سلوكاته التعليمية داخل الفصل، مع تلاميذه.

ويمكن أن نصوغ هذه الكفايات المستهدفة من وحدة التكوين هذه بالنظر إلى المذكرات التكوينية المعدة لهذه الوحدة :

<u>الكفاية 1 :</u> تحسين قدرة المعلم – التلميذ على التمييز بين الخصائص المميزة للمقاربة بالكفايات مقارنة بيداغوجيا الأهداف :

يفترض اكتساب هذه الكفاية أن يحلل المعلم – التلميذ نصوصا من البرامج مختلفة وأن يقارن بين المناهج قبل الإصلاح التربوي لجويلية 1991 بعده جويلية 2002 كي يقف على الأسس المنظمة للمقاربة بالكفايات وما مدى إسهام هذه المقاربة في تحسين مردود المدرسة الداخلي.

<u>الكفاية 2 :</u> تحسين قدرة المعلم – التلميذ على تملك المفاهيم الأساسية لهذه المقاربة :

انطلاقا من أنشطة تكوينية وتقييمية ينجزها المعلم – التلميذ، يقع بناء شبكات تمكنه من التمييز بين هذه المفاهيم :

- محتوى، هدف مميز، قدرة، كفاية
- مفهوم الهدف الاندماجي النهائي لمرحلة تعليمية معنية.
- مفهوم الهدف الاندماجي لنهاية ثلاثية.
- مفهوم الكفاية الأساسية.

<u>الكفاية 3 :</u> بناء وضعيات اندماجية انطلاقا من المفاهيم المؤسسة للمقاربة بالكفايات.

انطلاقا من أمثلة (ما أنجزه المعلمون من اختبارات وأنشطة، قبل بداية دورة التكوين هذه) تتعلق بكيفية بناء الوضعيات الاندماجية، ينتهي المعلم – التلميذ إلى بناء وضعيات اندماجية (تقييميّة أو تدريبية) تساعد المتعلم على إدماج مكتسباته، داخل الوضعية المقترحة، وذلك باحترام المبادئ التالية :

- أن تكون الوضعية الاندماجية المقترحة دالة بالنسبة إلى المتعلم.
- لا يتعلق الأمر بمجرد تجاوز الأسئلة مستقلة لا تستند إلى سند معين.
- أن يقع احترام مبدأ 75% و2/3 في بناء هذه الوضعيات فلا تكون صعبة تنفر التلميذ ولا تكون سهلة فيستخف بها.
- أن يتلاءم مستوى تعقد الوضعية المقترحة على المتعلم مع مستواه الذهني.
- يجب تحديد معايير الحد الأدنى ومعايير التميز في صياغة الوضعية المشكل.

<u>الكفاية 4 :</u> تحسين قدرة المعلم – التلميذ على تقييم أعمال المتعلمين :

يفترض اكتساب هذه الكفاية الانطلاق من :

1- فهم المعلم – التلميذ لعملية التقييم وكيفية تعامله مع المعايير والمحكات المقترحة لاختبار مدى اكتساب المتعلمين للكفايات المستهدفة من كل مرحلة تعليمية.

2- بناء وضعيات تقييم لكفاية معينة وفق المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفايات. وذلك انطلاقا من وضعيات تقييم تسند إلى المعلم – التلميذ خلال دورة التكوين.

3- بناء شبكة إصلاح وضبط معايير إسناد الأعداد وفق المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفايات. وذلك انطلاقا من وضعيات تقييم تسند إلى المعلم- التلميذ، حتى يتمكن من التمييز بين معايير الحد الأدنى ومعايير التمييز في إسناد الأعداد وكي يتمكن أيضا من التمييز بين التملك الأدنى والتملك الأقصى.

4- بناء اختبار تقييمي يختبر فيه المعلم-التلميذ مكتسبات المتعلّمين في مرحلة معينة من مراحل التعليم.

<u>الكفاية 5 :</u> تحسين قدرة المعلم-التلميذ على تشخيص أخطاء المتعلمين ومعالجتها :

تكتسب هذه الكفاية انطلاقا من معالجة أعمال المتعلمين وذلك :

1- للتعرف على الأخطاء وعلى كيفيّة تشخيصها وعلى تبيّن أهمّ مصادرها.

2- بناء شبكة لمعالجة هذه الأخطاء، استنادا إلى مجموعة من أعمال المتعلمين في المرحلة الأساسية الأولى.

3- بناء وضعيات للمعالجة بعد تشخيص الأخطاء وتصنيفها. ذلك أن تحديد المكتسبات وتصنيف الأخطاء، يمكن المعلم-التلميذ من ضبط وضعيات للمعالجة من خلال وضع جدول يبرز (نوع الخطأ اسم المتعلم × مصدر الخطأ).

<u>الكفاية 6 :</u> تحسين قدرة المعلم-التلميذ على صياغة الكفايات وعلى تبين خصائصها مقارنة بالقدرات والمهارات :

يفترض اكتساب هذه الكفاية وضع مخطط يمكن المعلم من تبين مراحل صياغة الكفاية والأسئلة التي تتولد عن كل مرحلة. وذلك حتى يتمكن من التخطيط لعمله تخطيطا ناجحا.

المذكرة التمهيدية :
النظـــــام التربـــوي التّونســـــي

.1. الوضع التربوي خلال هذه المرحلة الانتقالية

1.1– المكتسبات

2.1– المشاكل

.2. الرهانات :

.3. مشروع في طور النشأة

– مرحلة التصوّر

– المرحلة التجريبية والتعميم

– النتائج والآفاق

النظام التربوي التونسي

حقق النظام التربوي مكاسب وإنجازات بفضل ما أولاه رجال التربية والتعليم من أهمّية للتكوين وللتعليم بصفة خاصة.

وتعد المقاربة التعليمية القائمة على تنمية كفايات المتعلم وعلى تطوير إقتداراته، إجراء إيجابيا يهدف إلى الرفع من مردود المدرسة التونسية وإلى تكوين مواطن الغد القادر على التواصل مع محيطه الاجتماعي.

سعت هذه المقاربة إلى تغيير بعض الممارسات الكلاسيكية التي تجعل من المعلم القطب الرئيسي للعملية التعليمية على اعتبار أنه المصدر الوحيد للمعرفة.

فعملت على تدعيم بيداغوجيا الإدماج التي تقدم للمتعلم وسائل عمل تمكّنه من اكتساب كفايات مستديمة تجعله ينخرط وسط المجموعة التي يعيش فيها.

1- الوضع التربوي خلال هذه المرحلة الانتقالية :

1.1- المكاسب :

عملت المدرسة التونسيّة خلال السنوات الفارطة على رفع شعار "المدرسة للجميع"، سعيا منها إلى تحقيق مكاسب وإنجازات تمكنها من الارتقاء إلى مصاف الدول المتقدمة ومن مواكبة التطورات التكنولوجية والعلمية، وتتمثل هذه المكاسب خاصة في :

انتشار التعليم في كل أنحاء البلاد مدنها وأريافها. فتكافأت فرص جميع الأطفال بدون استثناء ولا تمييز في الدخول إلى المدرسة وارتفعت بذلك نسبة التمدرس في سن السادسة إلى 99,1% بالتساوي بين الفتيان والفتيات.

ويمكننا أن نتبين تطور نسبة التمدرس من السنة الدراسية 1985/1984 إلى السنة الدراسية 1997/1996 : الجدول التالي : تطور نسبة التمدرس من السنة الدراسية 95/84 إلى السنة الدراسية 97/96

		85/84	**87/86**	**89/88**	**91/90**	**93/92**	**95/94**	**96/95**	**97/96**
النسبة الصافية للتّمدرس 6 سنوات	ذكور	96,4	94,2	98,3	98,6	96,6	99,1	99,1	99,1
	إناث	87,3	86,6	91,5	93,9	93,3	96,9	98,9	99,0
	المجموع	92,0	90,5	95,0	96,3	95,0	98	99,0	99,1
النسب الصافية 6-12 سنة	ذكور	90,5	92,1	91,6	92,3	92,0	94,5	94,4	93,7
	إناث	76,5	79,6	80,4	83,6	85,2	87,4	89,4	90,8
	المجموع	38,6	86	86,1	88,1	88,7	90,0	92,0	92,3
نسبة الفتيات من مجموع التلاميذ		44,1	44,5	45,1	45,8	46,6	46,8	47,1	47,3

- ✓ تدعم حق الطفل في التربية بإرساء مجانية التعليم في مختلف مراحله وإقرار الإجبارية من سن السادسة إلى سن السادسة عشرة.
- ✓ تكوين الإطارات التي تحتاجها البلاد وتحقيق الاكتفاء الذاتي للنظام التربوي ولكلّ مجالات النشاط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.
- ✓ ارتقاء المستوى الثقافي للمجتمع وتقهقر نسبة الأمية لدى الجنسين – ويوضح الجدول التالي :

جدول 2 : تراجع نسب الأمية من 1966 إلى 1994

السنة / الجنس	1996	1975	1984	1989	الجملي	1994	
						حضري	ريفي
ذكور	53,9	42,3	34,6	26,4	21,2	14,5	32,2
إناث	82,4	67,9	58,1	48,3	42,3	31,3	60,1
المجموع	67,9	54,9	46,2	37,2	31,7	22,8	46,2

- ✓ إقامة تربية الناشئة على قيم الحداثة والتسامح والتفتح وحقوق الإنسان.

بيّد أنّ هذه المكاسب تظل في حاجة إلى التعهّد رغم ما تحقق منذ 1956 (ارتفاع نسبة التمدرس، انتشار التعليم، تكوين الإطارات... الخ). ذلك أنّ النظام التربوي التونسيّ بقي يعاني من بعض المشاكل والصعوبات التي ظلت عائقة رغم التطور.

2.1- المشاكل التي مازالت عالقة :

لئن تحسنت نسب الارتقاء وتراجعت نسب الرسوب والانقطاع فإن النظام التربوي بقي يعاني من بعض المشاكل منها :

* مشاكل تتعلق بضعف المردود الداخلي (يقرر النظام التربوي التونسيّ نسبة هامّة من المنقطعين عن الدراسة، دون أن يتمكنوا من الكفايات المرسومة للتعليم الأساسي). ويمكن أن نتبين ذلك من خلال الجدول التالي :

جدول 3 : نسبة الانقطاع :

السنة المدرسية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	المجموع
1994/1993	1,2	0,7	2,1	2,9	5,0	16,7	4,6
1995/1994	1,1	0,6	2,0	2,6	4,7	15,7	4,4
1996/1995	1,4	1,0	2,1	3,2	5,3	13,6	4,4

* مشاكل تتعلق بضعف أداء المتعلّمين المدرسي مما تسبب في بقاء نسب الإخفاق مرتفعة ويمكن تبين هذه المسألة بالنظر إلى الجدولين التاليين :

جدول 4 : نسب الرسوب

السنة المدرسية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	المجموع
1994/1993	13,7	14,4	16,6	14,6	16,3	24,0	16,5
1995/1994	13,8	14,8	16,5	15,0	18,1	25,4	17,2
1996/1995	12,7	13,9	15,2	13,7	16,9	23,0	16,0

جدول 5 : نسب الارتقاء

السنة المدرسية	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	المجموع
1994/1993	85,1	84,9	81,3	82,5	78,7	59,3	79,0
1995/1994	85,2	84,6	81,5	82,4	77,2	58,8	78,4
1996/1995	85,9	85,1	82,7	83,1	77,8	63,4	79,6

تجدر الإشارة إلى أنّ الانتقائية التي يتسم بها النظام التّربوي لا تضمن بالضرورة تكوينا جيّدا لدى التلاميذ الذين أمكنهم مواصلة دراستهم، فأغلبهم يشكو ضعفا في المكتسبات في مجال اللّغات والرياضيات، ويتجلى ذلك في الصعوبة التي يجدونها في التعبير والتواصل وكذلك في حل المسائل الرياضيّة.

وقد نبهت جلّ التقييمات، الداخلية منها والخارجيّة، المنجزة في هذا الصدد، إلى هذه الصعوبات على النحو التالي :

أ- تبرز العديد من حالات الفشل المبكر فرسوب وانقطاع) أن التلاميذ المعنيين وضعوا منذ البداية في وضعيّات إخفاق لأنه لم يقع تمكينهم من المعارف والمهارات التي تأسس عليها التعلّمات اللاحقة وخاصة كفايات القراءة والكتابة والحساب.

ب- ويتبين من ناحية أخرى أنّ العديد من التلاميذ "الناجحين" في الدراسة يبدون عجزا واضحا كلّما وجدوا إزاء وضعيّات حقيقية للتّواصل أو لحلّ المشاكل، نتيجة افتقارهم للكفايات الضرورية، وهو أمر مقلق للغاية ومسؤولية المدرسة كبيرة في هذا الباب.

ج- تقوم الفجوة الكبيرة بين معارف التّلاميذ النظرية ومهاراتهم العملية دليلا على المنحى الذي اتّبعه تعليمنا، من المرحلة الثانية أساسي إلى الجامعة، والمتمثل في التّركيز على ما هو ثانوي من التّعلّمات (حفظ قواعد النحو والحساب مثلا) على حساب ما هو أساسي منها (اكتساب كفايات حقيقية للتّواصل مثلا). فلا يتحقق عند التلاميذ تحصيل مفيد للمعارف، ولا مكتسبات جيدة مستديمة.

✓ *مشاكل متعلقة بسيطرة المنحى الكمي على البرامج التعليمية :*

إن الجانب الكمي مازال غالبا على مضامين برامجنا. فالمواد كثيرة والبرامج لها منحى موسوعي إذ تزخر بالأهداف النوعيّة والمحتويات المعرفيّة على نحو يصعب معه التّمييز بين ما هو أساسي جوهري وما هو ثانوي عرضي. ذلك أن المنحى الكمي يجر غالبا إلى مقاربة خطية لا تقيم وزنا للتأليف إذ تتراكم فيها الأهداف الجزئيّة وتتعدّد الأنشطة التعليمية في غير تكامل. كما يساهم نظام المواد الدراسية المنفصلة في تكريس تجزئة المعرفة وتقطيع الأنشطة.
ومن نتائج المنحى الكمي والإفراط في التجزئة أن أصبحت مكتسبات المتعلّمين دون المأمول.

✓ *مشاكل تتعلق بغياب التكوين :*

يفترض تطوير أداء المدرسة وتحسين مردودها الداخلي توفر موارد بشرية رفيعة الأداء (مدرسين، إطار إشراف بيداغوجي وإداري وقيمين...). ذلك أن مثل هذه المهن تتطلب تكوينا متكاملا. بيّد أنّ هذا التكوين غير متوفر حاليا رغم أهميته، إذ لا يتلقى المربون أي تكوين أساسي في هذا الصدد.

✓ *مشاكل متعّلقة بضعف ثقافة التّقييم :*

تركيز على التقييم الإشهادي دون التقييم التكويني الذي يهدف إلى تنمية الكفايات أكثر من حشو الأدمغة بالمعارف دون إدراك لطريقة توظيفها على المدى الطويل.

ويمكننا القول، انطلاقا مما سبق من مشاكل، أن رهان المدرسة التونسيّة مشروط بإتّباع بيداغوجيا تضع المتعلم في قلب العملية التعليمية- التعلّمية ولا المعلّم أو المعرفة موضوع التعلم. بيداغوجيا اندماجية بنائية تهدف إلى توفير وسائل عمل للمتعلّم، وسائل تمكّنه من التّواصل مع مجتمعه في مقامات تلفظ متعدّدة.

2- رهانات المدرسة التونسية :

سعت المدرسة التونسية منذ نشأتها إلى تكوين إطارات وكفاءات تسهم في بناء ثقافة المجتمع وتنهض به على درب التقدم. وتحاول اليوم مسايرة نسق التحولات الاقتصادية والمعرفية لتكوين متعلم (مواطن الغد) قادر على التكيف مع الوضعيات التي تعترضه في معيشه اليومي فيتمكن من حلها رغم اختلاف السياق والمقام.

وتحضر المقاربة بالكفايات، سبيلا إلى تحقيق هذه الغايات التي ترتبط بجملة من الرهانات منها :

1/ تحسين أداء المتعلم التونسي وإكسابه كفايات مستديمة تمكنه من مواجهة وضعيات مدرسية وخارج مدرسية متعددة.

ويقتضي هذا المطمح في المقام الأول أن نحدّد بكلّ دقة ما ينبغي للمدرسة أن تعلمه للتلاميذ وهو ما يستوجب تفكيرا ابستمولوجيا حول أصناف المعارف أساسي منها خاصة وما يتعين إدراجه في البرامج المدرسية. ويتطلب هذا التكفير تظافر جهود عديدة : مكونين، جامعين، معلمين... حتى تتمكن المدرسة من تحسين المردود الداخلي للمدرسة التونسيّة ومن تنميّة مكتسبات المتعلّمين وقدراتهم الذهنيّة والحسّ- حركيّة ... الخ

وينضاف إلى هذا الرهان جملة من الرهانات ضبطت في الإصلاح التّربوي الجديد (2002) :

"1- تكوين عقول مفكرة بدل حشو الأدمغة

2- التّحكم في التكنولوجيات الجديدة للمعلومات والاتصال

3- إعداد الناشئة للحياة النشيطة. وذلك بتنمية أربعة أصناف من المهارات والكفايات منذ السنوات الأولى من التعليم الأساسي :

- ✓ مهارات عملية تكتسب بالتمرس والتجريب في إطار مقاربة حلّ المسائل.
- ✓ مهارات منهجية تتمثل في إكساب المتعلم القدرة على البحث عن المعلومة وترتب المعلومات وتحليلها وتبين العلاقات بينها واستثمارها في تصور الحلول البديلة.
- ✓ كفايات المبادرة وبعث المشاريع وتتمثل في تنمية روح الابتكار لدى المتعلمين وإكسابهم القدرة على تصور مشروع والتخطيط لإنجازه وتقيمه بالنظر للمعايير والأهداف المرسومة
- ✓ كفايات سلوكيّة ومواقف تتمثل في تنميّة روح المسؤوليّة والاعتماد على النفس والتعاون مع الآخرين وتقلل النقد والرأي المخالف.

4- تربيّة جيّدة للجميع

5- التّفاعل الإيجابي مع المحيط

6- تحرير المبادرة

7- إدخال مواصفات الاحتراف على المنظومة التربوية". (2002، ص، ص 25-33).

والملاحظ أنّ هذه الرهانات لا يمكنها أن تتحقق إلا بتوفر جملة من الشروط منها :

أولا : توفر المرافق المدرسيّة والتعليميّة

ثانيا : مساندة أولياء التلاميذ

ثالثا : تغير الممارسات البيداغوجية داخل القسم

رابعا : (والأهمّ) تكوين المعلمين تكوينا نظريا وعمليّا يسمح لهم بتجويد العمليّة التعلميّة داخل الفصل.

3- مشروع في طور النشأة :

تسعى المدرسة التونسية إلى تجديد طرق ووسائل التعليم رغبة منها في تطوير النظام التربوي ورصد جودة التعلّم وتحسين ظروفه. فعوض تلقين معارف جاهزة لا يتبيّن المتعلّم جدواها، الأحرى بنا أن نكسبه آليات عمل وسلوكات عرفانيّة مستديمة تمكّنه من البحث عن مصادر المعرفة وإعادة هيكلتها وتنظيمها وفق مقامات التواصل التي تقترح عليه سواء في حياته الاجتماعية أو في حياته المدرسيّة.

تجدر الملاحظة هنا أنّ كلّ تجديد تربوي إنّما هو وليد ممارسة فعليّة تنبع من واقع الفصل ومن أداء المتعلّم محور العمليّة التعليميّة التعلّميّة. فما كان للإصلاح التربوي لجويلية 1991 أن يثبت جدواه لولا التجارب الميدانيّة التي تتبنى المؤسسة التربوية وأصحاب القرار نتائجها. وما كان لتجربة الكفايات أن تعمم في الوسط المدرسي التونسيّ لولا النتائج المشجعة التي سجلتها هذه التجربة.

1- مرحلة التصوّر :

تستقي تجربة المقاربة بالكفايات منابعها من الملتقى الوطني الأول PIPO (Planification des interventions par objectif) سنة 1993. أين اجتمع مسؤولون من وزارة التربية وكذلك ممثلوا العناصر الفاعلة في الجهاز التربوي (متفقدون، مديرون... الخ). وقد نسق هذا الملتقى بالتعاون مع BIEF (Bureau d'ingénierie en éducation) من Louvain-La-Neuve ببلجيكا.

عرضت في هذا الملتقى أهمّ مكاسب وإنجازات المدرسة التونسية، ومن بين هذه المكاسب نذكر :

أ- ارتفاع نسبة التمدرس في سن 6 سنوات من 92% سنة 1984 إلى 96,1% سنة 1993.

ب- اقتربت نسبة تمدرس الفتيات (94,5%) من نسبة تمدرس الفتيان (97,7%).

ج- نجحت وزارة التربية في وقت قصير (بين 1985 وهذه الفترة) في صياغة برامج وكتب مدرسية تونسية صرفت.

د– نجحت في وضع تجربة التعليم الأساسي الذي تسعى دائما إلى تطويره وتحسين أداء معلّميه ومتعلّميه.

هـ– تراجعت نسبيا نسب الإخفاق والانقطاع المدرسي.

و– وقع الاعتناء بالتكوين الأساسي للمعلّمين.

ز– وقع الاعتناء بتوفير الظروف الملائمة للتعلّم وذلك بتوفير الوسائل والمعدّات البيداغوجية.

ج– بنيت العديد من المدارسي.

بيّد أنّ النظر إلى كلّ هذه الإيجابيّات التي حققتها المدرسة التونسيّة منذ الاستقلال إلى بداية التسعينات لا يمنع بقاء بعض المشاكل عالقة تحتاج إلى إعادة النظر والعلاج.

نذكر من بين هذه المشاكل :

أ– **بقيت نسب الإنقطاع المبكر والفشل المدرسي مرتفعة** ممّا يؤثر في نسب التمدرس بين 6 و12 سنة (90,6% سنة 1993).

ب– **تكبدت المدرسة التونسيّة نتيجة لهذه النتائج خسائر عديدة** بما أنها تخصص 53 مليون سنويا أي بمعدل 220 دينار للتلميذ الواحد لـ 241,646 تلميذ، في حين أن جزءا من هذه المصاريف كان من الممكن أن يصرف في تحسين نوعيّة التعليم.

ج– **بقي مستوى أداء المتعلّمين ضعيفا** : فلئن لم يواجه المتعلّمون صعوبة في إعادة تنظيم المعارف وفي اكتساب بعض التقنيات الإجرائية فإنهم قد واجهوا صعوبة في توظيف هذه المعارف والتقنيات الإجرائية، داخل وضعيات مشكل تقترح عليهم.

وقد أبرزت تجربة التقييم التي قام بها BM-BIEF سنة 1993 أنّ 35% فقط من بين تلاميذ السنة الثانية كانوا قادرين على إنتاج جمل صحيحة. في نصّ ترك لهم حرّية اختياره. وتزداد هذه النسبة ضعفا في المناطق الريفيّة فقد بلغت النسبة 13,5% تلميذا من تلاميذ السنة الثانية كانوا قادرين على حلّ مشكل رياضي يتضمن عمليتين أساسيتين : الجمع والطرح.

د– **توجد فروق بائنة بين المناطق**. وتزداد هذه الفروق حدّة نتيجة عدم تكافئ ظروف والوسائل البيداغوجية.

وانطلاقا من هذه النتائج حرصت المدرسة التونسية على إيجاد تصور جديد للعمليّة التعليميّة– التعلّميّة. لذا خصصت سنة 1994–1995 لصياغة برامج الكفايات الأساسية : في مادّة العربية والرياضيات وتواصلت صياغة هذه البرامج سنة 95–96 بالنسبة إلى نفس المواد بالنسبة إلى السنة الثالثة والرابعة السنة الخامسة والسادسة فرنسية وسنة 96–97 صيغت برامج الخامسة والسادسة عربية. وقد تزامنت مع مرحلة التجريب.

- مرحلة التجريب :

انطلقت تجربة التعليم وفق المقربة بالكفايات. وذلك منذ سنة 1995 في 66 مدرسة موزعة على ثلاث مجموعات استنادا إلى بعض الامتيازات التي تمتعت بها هذه المدارس لضمان نجاح التجربة.

وانطلاقا من السنة الدراسية 96-97 سعت وزارة التربية إلى توسيع هذه التجربة فقد أتاحت لها النتائج المرصودة في السنة الدراسية 95-96 أخذ بعض القرارات من بينها :

- توسيع التجربة على 23 ولاية من ولايات تونس أي بمعدل مدرستين في كل ولاية.
- تمديد التجربة إلى السنتين المواليتين لبعض المدارس التي قامت بالتجربة في المرحلة الأولى.
- تكوين جلّ المعلّمين الذين سيدرسون وفق المقاربة بالكفايات.
- تكوين فرق عمل جهويّة لمساعدة كلّ الذين سيتعاملون مع هذه التجربة.
- توفير الوسائل والمعدات البيداغوجيّة المساعدة على إنجاح التجربة.

وسرعان ما توسعت التجربة لتشمل مدارس متعددة، ويمكننا توضيح مسار هذه التجربة من خلال الجدول التالي : **تجربة المقاربة بالكفايات في المدرسة التونسيّة.**

مراحل التجربة	عدد المدارس	الفترة الزمانية
التجريب	66 مدرسة	سبتمبر 1995
التوسع	315 مدرسة	سبتمبر 1996
التطوير	2200 مدرسة	سبتمبر 1997
التعميم	4500 مدرسة	سبتمبر 1998

وقد انطلقت هذه التجربة ببعض المواد وفي بعض المستويات على النحو التالي :

الفترة الزمانية	عدد المدارس	المستوى التعليمي	المادة المعرفية
1995-1996	66 مدرسة	السنة الأولى + الثانية	العربية والرياضيات
1996-1997	66 مدرسة	السنة الأولى + الثانية	العربية والرياضيات
		السنة الثالثة والرابعة والخامسة	فرنسية

النتائـــج المشجعـــة :

أشارت نتائج التجربة وبعض نتائج مرحلة التعميم ([1]) إلى تطوّر أداء المتعلّمين فـــي المـــواد الأساسية : العربية بمختلف أنشطتها والرياضيات والفرنسية. ويمكننا أن نجمل هذه النتائج في النقـــاط التالية :

- توجد بين 3 و6 نقاط تقدم (من 20) لتلاميذ أقسام المقاربة بالكفايات على حساب التلاميذ الآخرين وذلك في نهاية السنة السادسة في الإنتاج الكتابي وفي حل المسائل الرياضية...).
- يتقدم تلاميذ أقسام المقاربة بالكفايات بنقطة واحدة (من 20) على التلاميذ الآخرين في ما يتعلـــق بالأهداف المميّزة في مادّة الرياضيات مثلا (Algrithme عمليّة الجمع) التي ينظـــر إليهـــا مـــن زاوية التأكد من صحة هذه العملية داخل وضعية دالة. ولا مجرد تعاقب العمليات.
- بينت الروائز التي مررتها وزارة التربية أن نتائج المتعلمين الذين حصلت لهم مكتســـبات ســـابقة أفضل من الذين لا يملكونها.
- يحافظ تلاميذ أقسام المقاربة بالكفايات على مكتسباتهم في الفترة بين جوان وسبتمبر (العطلة)، في حين أنّنا نلاحظ في بعض الأقسام الأخرى أن تراجعا بنسبة 25% أو 30% فهذه الصياغات التي تحصل لدى التلاميذ الذين لا ينتمون إلى أقسام المقاربة بالكفايات يقابل تراجع طفيف لدى تلاميذ أقسام المقاربة بالكفايات بمعدل 1% أو 5% ولكن هذا التراجع يصل في مادّة الرياضيات 25% ويبقى مع ذلك أقل من نسبة تراجعه لدى تلاميذ الأقسام التي لا تطبق المقاربة بالكفايات.

وهكذا نتبين من خلال ما تقدم الرهان الذي ترفعه المدرسيّة التونسيّة في سبيل تحقيـــق نتـــائج أفضل تعليميّا وتعلّميّا.

---

(1)- أنظر وقائع الملتقى الوطني للمقاربة بالكفايات 6-7 ماي 2003.

أتذكـــــر

المقاربة بالكفايات أي مشروع وأي هدف ؟

مشروعية المقاربة بالكفايات

من بين الأسباب التي حملت رجال التربية والتعليم إلى البحث عن مقاربـــة تســمح بتطــوير مردود المدرسة الداخلي وبتكوين كفايات مستديمة لدى المتعلمين نجد :

- استمرار ظاهرة الانقطاع المدرسي والرسوب مقارنة بالجهود المبذولة مما يؤثر في مــردود المدرسة الداخلي.
- وتهدف المدرسة التونسية، أمام هذه الظاهرة إلى :
- مقاومة الانقطاع المبكر عن الدراسة .
- تحسين نوعية التعليم من خلال إتباع تمشيات تعليمية تعتمد المشاركة الفعلية للمتعلم.
- إكساب المتعلم كفايات مستديمة تمكنه من التّواصل مع محيطه الاجتماعي كلما احتاج إلى ذلك.
- إعادة النظر في الوسائل التعليمية والمناهج البيداغوجيّة حتّى تحقق غاياتها في تكوين مــواطن الغدّ القادر على الإسهام في ثقافة مجتمعه.
- مراجعة معايير التقييم وخصائصه حتى تتمكن المدرسة التونسية من تقليص نسب الإخفــاق. ومن ثم إيجاد وسائل التشخيص والعلاج المناسبة لكلّ متعلم.

والملاحظ أن تحقيق هذه الغايات والأهداف مشروط بــ:

1. تكوين الإطار التربوي : المعلمين والمتفقدين والمديرين ... الخ، في مجالات متعددة تسمح لهــم بتغيير الممارسة التعليميّة – التعلميّة ومن ثمّ تحسين مردود المدرسة الداخلي.
2. توفير التجهيزات والمرافق الّتي تساعد المعلّم على تجويد أدائه المهني داخل القسم.
3. توعيّة أولياء الأمور بخصائص المقاربة بالكفايات، حتّى يسهموا في تكوين المتعلمين. ذلــك أنّ المدرسة ليست الموضع الوحيد الذي ينهل المتعلّم منه معارفه وتجاربه بل إنّ للأسرة وللمحيط الاجتماعي دورا أساسيا في تنميّة جملة من القدرات والكفايات.
4. خلق عادات جديدة للتعامل مع وسائل الاتّصال والتقنيات الحديثة، في البحث عن المعلومة وفي إعداد مشاريع القسم وغيرها من المشاريع التعليميّة.
5. التقييم الدوري (الداخلي والخارجي) لنتائج هذه التجربة حتّى يقع تلافي وتعديل بعض النقائص، كي لا تتهم المقاربة بأنّها لا تصلح لا للمتعلّم التونسيّ ولا للمدرسة التونسيّة.

الكلمات المفاتيح :

- الأنظمة التربويّة –الأهداف– التطور...

📖 مراجع لمزيد التّعمق :

- البرامج الرسميّة منذ الاستقلال إلى اليوم.
- وحدات تكوين المعلّمين التي أعدها المركز الوطني للتجديد البيداغوجي بالتعاون مع اليونيساف.

المذكـــــرة 1 :
تطور الأنظمة التربوية في تونس

1. تطور المقاربات التعليمية في المدرسة التونسية

2. من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الإدماج :

تطور الأنظمة التربوية في تونس

1- تطور المقاربات التعليمية في المدرسة التونسية :

جاء في الفصل العشرين من إصلاح النظام التربوي قانون جويلية 1991 ما يلي : "**يخضع نظام التعليم وبرامجه ومناهجه لتقييم دوري يهدف إلى تطويره وملاءمته مع تقدم المعرفة ودعم مردوده**". إذ لا تتطور الأنظمة التربوية إلا بتطور العلوم وتجددها وبالتقييم الدوري لمردود المدرسة الداخلي. لهذا عملت المدرسة التونسية منذ أول إصلاح تربوي 1956 على مواكبة دفق المعلومات والتكولوجيا قصد إحداث تغيرات جزئية وكلية تمكنها من الملاءمة بين التحولات الاقتصادية والاجتماعية التي تطرأ على المجتمع وعلى الممارسات والسلوكات البيداغوجية التي تكسب المتعلم مؤهلات وكفايات تمكنه من التعامل مع مستجدات الحداثة تعاملا يسهم في إثرائها وتطويرها.

لاشك أن المدرسة التونسية قد حققت خطوات هامة على درب التقدم فقد شهدت تزايدا مطردا في نسب التمدرس، مما فرض عليها إحداث تغيرات متواصلة في الممارسات وفي السلوكات البيداغوجية. وذلك منذ الإصلاح التربوي 1956 إلى اليوم.

إحداث مثل هذا التغيير لم يكن وليد الإصلاح التربوي لجويلية 1991 أو لجويلية 2002 وإنّما هو نتاج جهد متواصل لكافة الأطراف الفاعلة في المنظومة التربويّة، ويمكن لمتتبع التطوّرات التي شهدتها المدرسة التونسيّة أن يرصد هذه التجديدات التي كانت تتسرب إلى ممارساتنا في القسم أو تنبع منه بأشكال مختلفة قبل أن تستقر في أسفار البرامج الرسميّة" (عمر بنور، 2000، ص 20).

ويمكن لمتتبع تطور برامج التعليم بتونس أن يلحظ تنوع المقاربات من التركيز على المحتويات والمضامين المرفقة بالتوجيهات إلى التركيز على الكفايات.

ويوضح النشاط التكويني (1) مختلف التطورات التي حدثت في نظامنا التربوي :

نشـــاط تكوينـــي

تطـــور الأنظمـــة التربويـة فـي تونـس

<u>الوضعية :</u> دعيت إلى إعداد بحث تربوي، حول تطور الأنظمة التربوية في البلاد التونسية. وانتهيت في خاتمته إلى الجمع بين مختلف المقاربات التعليمية، داخل جدول تأليفي، توضح من خلاله سيرورة التطور التربوي.

<u>المهمة المطلوب إنجازها :</u> قدم جدولا توضح من خلاله سيرورة الأنظمة التربوية التـــي تعاقبـــت على المدرسة التونسية.

<u>التعليمية :</u>

* استعن بالجدول التالي لتقديم ما توصل إليه بحثك.

جدول يرصد تطور أنظمة التعليم في تونس

الفترة الزمانية	فترة الستينات	فترة السبعينات والثمانينات	فترة التسعينات الإصلاح التربوي جويلية 1991	الفترة الراهنة : الإصلاح التربوي 23 جويلية 2002
التعلم				
المعلم				
التلميذ				
التعليم				
التقييم				
التكوين				

الإصلاح :

جدول يرصد تطور الأنظمة التعليم في تونس

الفترة الزمانية	فترة الستينات	فترة السبعينات والثمانينات	فترة التسعينات	الفترة الراهنة : الإصلاح التربوي 23 جويلية 2002
التعلم	* محتويات متدرجة	* محتوى وأهداف	* المحتوى ضبط الأهداف بأكثر دقة وإقحام القدرات في بعض البرامج (بدأنا نتحدث عن الكفايات)	* المحتويات +ضبط الكفايات المراد إكسابها للمتعلم قصد تأهيله للمشاركة الفاعلة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية.
المعلم	* المعلم مصدر للمعرفة	* المعلم باث للمعرفة	* يسعى المعلم إلى أن يكون المنشط الموجه المعدل	* يلعب المعلم دور المنشط والموجه والمعدل لعمليات التعلم
التلميذ	* متقبل للمعرفة	* متقبل للمعرفة	* يعتمد المتعلم على قدراته ويساهم في البحث عن المعرفة واكتشافها.	* التلميذ محور العملية التربوية.
التعليم	* يركز على التلقين	* يركز على التلقين وعلى الاستجواب	* أنشطة وطرق تنشيط مختلفة تعتمد الحوار وتسعى تنمية القدرات والمهارات	* تعليم تفاعلي يركز على أنشطة التعلم وعلى التقييم التكويني، قصد تنمية الكفايات * يخطط للأنشطة بالنظر إلى الكفايات ومحتوى المادة.

التقييم	* أشـــهادي جزائـــي (امتحانـــات) يتضـــمن جانبا تكوينيا يتمثل في فروض منزلية يصلحها لمعلم خارج القسم ثـــم داخل القسم.	* أشـــــــهادي- جزائي (المراقبـــة المستمرة)	* أشهادي جزائي المراقبة المستمرة وحضور محتشـــم للتقييم التشخيصي والتكويني.	* تقييم دوري منتظم * تقييم تشخيصـــي وتكويني
التكوين	* لا تكوين باســـتثناء التـــربص أو بعـــض الأيام التربوية	* غلبة التكـــوين الأساسي العلمي	* التركيز علـــى التكـــــــوين البيـــــــداغوجي الصناعي	* التركيـــز علـــى التكوين البيداغوجي العلمي وعلى التكوين المستمر * تكوين المكـــونين والتكـــوين المســـتمر لفائدة الإطار التربوي والإداري.

وهكذا ندرك ضخامة التّحدي والرهانات التي سعت المنظومة التربويّة إلى تطويرها : البرامج المدرسيّة والوسائل البيداغوجيّة والمسالك التعليميّة... الخ. ففي فترة الستينات اقتصرت معارف التلميذ على محتويات يلقنها المعلّم دون أن يدرك التلميذ جدوى التعلّمات المقترحة عليه. ولكـــن بدايـــة مـــن التسعينات وبمناسبة إرساء التعليم الأساسي، شهدت البرامج مراجعـــة عميقـــة شـــملت كـــلّ المـــواد والمستويات، كما شملت شبكة المواد والتوقيت والضّوارب، بهدف تجسيم الاختيارات والغايات الجديدة المتمثلة في تحيين تكوين التلميذ.

سعى النظام التربوي التونسيّ في فترة التسعينات إلى ضبط الأهداف بأكثر دقة ولئن نجحت هذه البرامج ووضحها في تلك الفترة "**فإنها تظلّ تعبيرا وامتدادا للسلوكيّة التي تنطلق من فرضيّة أنّ التعلّم يستوجب ضبط هدف نهائي يتمثّل في سلوك معيّن يتحقّق عبر جملة من السّلوكات الجزئيّة الوسيطة. وكلّما جزّأنا الهدف النهائي تيسّر لنا بلوغه**" (عمران البخاري، 2000، ص 28). بيّد أنّ هذه التجزئة وهذا التفتت في الأهداف، أثر في معارف التلميذ التي بقيت مجرّد معارف مدرسيّة متراكمة في الذاكرة دون أن يتبيّن جدواها ودون أن يحسن التعامل بها في مقامات التلفّظ الخارج مدرسيّة.

* ولئن ساعدت عملية تخفيف البرامج التي أنجزت سنتي 1997 و1998 على الحدّ من كثافة البرامج، إلاّ أنّها لم تعالج المشكل بعمق. ويمكننا أن نرجع ذلك إلى كثافة الأهداف من جهة وإلى كمّ المحتوى المعرفي المقترح. "**فقلّ ما دار التفكير حول ما ينبغي أن تعلّمه المدرسة وسبل إعادة تنظيم مجالات المعرفة ولم تطرح مسألة مسارات التعلّم. فحافظت البرامج على هويتها الأولى وظلّ منطق المعارف يحكمها**" (عمران البخاري، 2000، ص 29).

وانطلاقا من النقائص التي شهدتها بيداغوجيا الأهداف سعى النّظام التربويّ التونسيّ إلى تجديد الممارسات البيداغوجية وإلى مواكبة أهمّ التّحولات الجارية في مجالات التعلم والتكنولوجيا والإنتاج وإلى رصد أرقى التجارب العالميّة في مجال تجديد الأنظمة التربويّة، قصد النهوض بمردود المدرسة التونسيّة وبناء مدرسة الغدّ القائمة على تكوين الكفاءات أكثر من حشو الأدمغة والعقول بمعارف لا يدركون جدواها في حياتهم اليوميّة.

يسلمنا هذا الواقع إلى التساؤل عن الخصائص المميّزة لبيداغوجيا الإدماج مقارنة ببيداغوجيا الأهداف.

2- من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا الإدماج :

تطرح العديد من الدراسات التربوية السؤال التالي : "**ما الفرق بين بيداغوجيا الأهداف والمقاربة بالكفايات ؟**".

توجد فروق جوهرية بين المقاربتين، بيّد أنّ هذه الفروق لا تقطع بينهما. إذ تمثل المقاربة بالكفايات تواصلا وإثراء لبيداغوجيا الأهداف. لذا حاولت تجاوز نقائص بيداغوجيا الأهداف التي تركز على اكتساب المعارف والمهارات (ماذا نتعلّم) وتهمل العمليّات الذهنيّة التي تعتمل في ذهن المتعلّم أثناء التعلّم (ما هي العمليّات الذهنية الموظفة أثناء التعلّم ؟). وذلك بالجمع بين الاهتمام بالمحتوى وبالعمليّات المنظمة لعمليّة التعلّم، من خلال اهتمامها بالمتعلّم الذي لا يتعلّم – حسب مبادئ المقاربة بالكفايات – إلا في وضعيّات دالة يتمرّس داخلها بكفاياته. ويدعم **Filarsnier** هذا الموقف بقوله :

"تعتبر الكفاية وسيلة لاكتساب محتوى المادّة. إذ لا يمكننا تنشيط "الكفاية" من الفراغ، بمعنـــى أنّـــه يجب استعمال محتوى المادّة [موضوع التعلّم] التي تدمج داخل سياق يحدّد وضعيّة المهمّة المقترحة على المتعلّم. وذلك لجعلها دالة بالنسبة إليه". (2000، ص ص 22-23).

تنطلق في تحديد الفروق بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج أو المقاربة بالكفايات من النشاط التالي :

نشـــاط تكويني

المقارنة بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج

الوضعية : ألقيت محاضرة في ملتقى علمي، حول إسهام بيداغوجيا الإدماج فـــي تطـــوير مكتســـبات المتعلمين. فعمدت إلى إقامة مقارنة بين "المقاربة بالأهداف" و"المقاربة بالكفايات"، ســـعيا منـــك إلـــى توضيح الخيط الرابط بين كلا المقاربتين.

المهمة المطلوب إنجازها: صغ جدولا تقابل فيه بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات. وذلك في مستوى التعلم والمتعلم والتعليم والتقييم.

التعلمية : استعن بالجدول التالي للمقارنة بين المقاربتين :

جدول يقارن بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات

المواضيع	بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الإدماج
التعلم		
المتعلم		
التعليم		
التقييم		

جدول يقارن بين بيداغوجيا الأهداف وبيداغوجيا الإدماج

المواضيع	بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الإدماج
التعلّم	* تركز، خاصة، على المعارف * يهدف إلى تعلمات محددة بدقة * تعلمات مجزأة (أهداف غير مدمجة) * متأثرة بالسلوكية * تتطور عادة من خلال تمارين نظرية	* تركز، خاصّة، على المهارات والقدرات. * تهدف إلى تعلمات عامة، غير مجزأة. * تعلمات مدمجة (معارف، مهارات، قدرات). * متأثرة بعلم النفس العرفاني * تتطور غالبا من خلال أنشطة تطبيقية.
المتعلم	* يتبين بسهولة النتيجة التي يجب بلوغها (محددة بدقة) * تركز على تعليمات مضبوطة، تهدف إلى أن يشعر المتعلم بالطمأنينة.	* يصعب على المتعلم تبين النتيجة الّتي يصل إليها (عامة). * تركز على تعليمات عامة تسعى إلى المبادرة (يمكن أن تخلق لدى المتعلم شعورا بعدم الثقة في بداية التعلم).
التعليم	* أهميّة التعليم التلقيني * مقاربة تحليلية * التخطيط للأنشطة بالنظر إلى الأهداف أولا وما تم بالنظر إلى محتوى المادة	* أهمية التعليم التفاعلي (الذي يركز على أنشطة التعلم وعلى التقييم التكويني). * مقاربة إجمالية * التخطيط للأنشطة بالنظر إلى الكفايات ومن ثم إلى محتوى المادة.
التقييم	* تقييم سهل * مقياس موضوعي * التقييم بواسطة سؤال وفي بعض الأحيان	* تقييم مشروط بمعايير. * مقياس ذاتي (يحمل حكما معينا) * البحث عن الإدماج بين التعليم والتعلم والتقييم * التقييم بواسطة أو نشاط اندماجي

	بواسطة المشروع. * تقييم معياري : مقارنة بين التلاميذ * في العادة كمي * تبحث عن مشروعية المحتوى (تغطي مجموع محتويات المادة). * يصعب تحديد موثوقيتها. * تخبر عن النتائج بالنظر إلى الأهداف	* تقييم دوري ومنتظم : المقارنة النتائج بمحكات النجاح. * في العادة نوعي * تنتقي محتويات بالنظر إلى القدرات المدمجة. * يسهل تحديد موثوقيتها * تخبر عن درجة تملك المتعلم للكفايات وعن استراتيجيات التعلم.

لئن كشفت هذه المقارنة عن تواصل منطقيّ بين المقاربتين فإنّ بيداغوجيا الإدماج تحاول تفادي تجزأة التعلّمات وتعمل على إدماج المكتسبات. فتجديد البرامج لا يعني إذن مجرّد صياغة جديدة للبرامج ولكنّه تصوّر جديد لمنزلة المتعلّم في التعلميّة التعليميّة التعلّميّة باعتباره ذات فاعلة تعيد بناء وهيكلة معارفها، انطلاقا ممّا حصل لها من خبرات وتجارب مدرسيّة وخارج مدرسيّة، تساعده على حشد قدراته وكفاياته داخل وضعيّة اندماجية.

ومن ثمّ تتميّز المقاربة بالكفايات عن التعليم الكلاسيكي ببعض الخصائص، يمكن إجمالها في النقاط التالية :

<u>1- تصوّر جديد لعمليّة التعلّم :</u>

- يهدف التعلمّ إلى اكتساب الكفايات ولا إلى تراكم المعارف.
- يوجه التعلّم إلى المعيش اليومي، وذلك بالوعي بمعنى التعلّمات والأنشطة الّتي تقترح داخل القسم.
- تتبنى المقاربة نموذجا اندماجيا خلاف للنموذج الإجمالي الّذي تركز عليه التعلّمات السابقة الّتي تركز على الأهداف والمحتويات.
- يوجه التعليم إلى تنمية القدرات الذهنيّة العليا مثل : التحليل والتأليف وحلّ المشكل.
- نلمس ضمنيّا من خلال هذا التصوّر الجديد أننا مطالبون ضمنيّا بقراءة جديدة للبرامج ولكيفيّة تقييم التعلّمات.

2- تصوّر جديد لعمليّة التقييم :

- تدمج عمليّة التقييم في التعلّم، نركز على البعد التكويني (التشخيص، العلاج).
- يتعلّق الأمر بالتّقييم الدوري والمنتظم ولا بالتقييم المعياري الإجمالي، الانطباعي.
- تسعى المقاربة بالكفايات إلى تلافي الإخفاق المدرسي والنجاح المفرط فيه.

3- تصوّر جديد لدور المعلّم والمتعلّم :

- حين يركز المعلّم على تنميّة الكفايات وعلى ممارسة بيداغوجيا الإدماج فإنّه سيكون ضرورة مبدعا، مستقا، مصغيا لتلاميذه، منشطا أكثر منه باثا للمعارف... الخ.
- يعتمد المتعلّم على قدراته فهو فاعل يشارك في عمليّة تكوينه ونشيط لأنّنا نضعه دائما في وضعيّة حلّ المشكل.
- يبني معارفه انطلاق من تفاعله مع أترابه.
- يتعلّم المتعلّم انطلاقا من أخطائه الّتي يشخصها المعلّم ويحاول معالجتها من خلال بعض وضعيّات الدعم واللاج.

ولتوضيح، كل ما جاء في هذه المذكرة ودعم مكتسبات المعلّم – التلميذ ننظر في نشاط التقييم الذاتي.

ملاحظة :

– يهدف نشاط التقييم الذاتي إلى :
* التأكد من مكتسبات المعلّم – التلميذ بعد التكوين.
* إعادة تنظيم وهيكلة المعرفة المقدمة إليه. (un savoir redire)
* التفكير في ممارسته التعليميّة التعلّميّة داخل القسم. (un savoir être)

نشاط التكوين الذاتيّ

الممارسة البيداغوجيّة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات

الاسم واللقب :	* الاختصاص : ....
الفريق :	* وحدة التكوين : المقاربة بالكفايات (1).

الوضعية : استقرّ في ذهن البعض أنّ بيداغوجيا الأهداف تقطع كلّيا مع بيداغوجيا الإدماج التي تؤسس حقلا جديدا. وساءك هذا الفهم المغلوط فأردت صياغة مقال توضح فيه التواصل المنطقيّ بين المقاربتين وتفرد كلّ منهما بجملة من الخصائص التي تميّزها.

المهمة المطلوب إنجازها :

وضع شبكة مقارنة بين المقاربتين في شكل رؤوس أقلام تعتبر تخطيطا وخيطا رابطا يساعدك على صياغة المقال.

التعليمة :

1/ استعن بالشبكة التاليّة لوضع مخطط لمقالك :

المواضيع	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفايات
الخلفيّة النظرية		
المتعلم		
التعليم		
وضعيّات التعليم والتعلّم		

2/ استعن بالشبكة وما توصلت إليه من تحليل لتقديم أمثلة من واقع القسم أي وضعيّة من وضعيّات التعليم التي تمكنك من تبيّن خصائص كلا المقاربتين.

الإصـــــــــلاح :

جدول يقارن بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفايات

المواضيع	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفايات
الخلفية النظرية	نشأت بيداغوجيا الأهداف نتيجة تظافر عـدد من المعطيات النفسيّة والتربوية. – تمخضت عن نمو علم النفس التجريبي وخاصة أعمال Skinner التي أثّرت بدرجة بالغة في معارفنا المتعلقة بالتعلّم.	– نشأت بيداغوجيا الأهداف نتيجة بقاء بعض المشاكل عالقة رغم الإصلاح التربوي لجويلية 1991 وتفاقم نسب الإخفاق والانقطاع المدرسي الذي أثّرا سلبيّا على مردود المدرسة الداخلي. – ساهمت النظريات العرفانيّة تطور هذه المقاربة.
	– ساعدت أعمال Skinner على نمو التعليم المبرمج الذي يختلف عن التربية التقليدية في : 1) تقسيم السلوك إلى وحدات جزئية 2) التنظيم التدرجي لتلك الوحدات 3) المكافأة الفورية لكل استجابة 4) ملاءمة نسق التعليم مع قدرات كلّ تلميذ	– ساعدت أعمال Le Boterg– Rey-Rogiers –Deketele ...الخ على تطوير المفاهيم والخصائص المميّزة للمقاربة بالكفايات الّتي نشأت في الوسط المهنيّ المؤسسّي قبل أن تستفاد منها المدرسة في : 1) إدماج مكتسبات المتعلّم وغكسابه كفايات مستديمة 2) المتعلّم هو الفاعل يشارك في عملية تكوينه. 3) يبني معارفه انطلاقا من تفاعله مع أترابه. 4) ملاءمة نسق التعليم مع قدرات كلّ تلميذ (البيداغوجيا الفارقيّة).
	– يمرّ تحقق المشروع وفق المقاربة بالأهداف بمجراحل ثلاث : * تحليل الحاجات * برمجة الأنشطة التربوية * تقييم النتائج.	– يتجدر المشروع وفق المقاربة في الوضعيّة فهي المنطلق الأساسي لكلّ أنشطة التعلّم. * يتبين المتعلّم من خلالها جدوى التعلّمات.

		* تقييم دوري للتعلّمات. وهو تقييم تكويني أكثر منه تقييم إشهادي جزائي
المتعلّم	– يعتمد المتعلّم على قدراته ويساهم في البحث عن المعرفة والمهارات.	– المتعلم محور العملية التعليميّة التعلّميّة – يبني المتعلّم معارفه بنفسه فهو قادر على التعلّم في مستويات متعدّدة شريطة أن يعطى الوقت اللازم لذلك. وإذا ما اكتسب الكفايات الأساسية فإنّه يتأهل لمواصلة تعلّماته اللاحقة بنجاح. – تؤكد المقاربة بالكفايات على ضرورة الوعي بالفروق الفردية بين المتعلّمين : الضعيف، المتوسط والمتميز.
التعليم و البرمجة	– تقوم البرامج على محتويات ومضامين مصحوبة بتوجيهات وذلك حتى سنة 1989 السنة التي شهدت إعادة صوغ البرامج على شكل أهداف ومحتويات. – تعليم يركز على بعض الأنشطة النشيطة (في فترة التسعينات خاصّة)	– وقعت صياغة البرامج في شكل كفايات منسجمة تؤلف أهدافا اندماجية متدرجة من ثلاثي إلى آخر. – نصت البرامج على الكفايات المشتركة التي تسهم عدّة مواد في تكوينها وتأسيسها لدى المتعلّمين.
وضعيات التعليم والتعلّم	– يقم المعلّم وضعيّات تعليميّة متتالية يستثمرها متوخّيا طريقة الاستجواب ثمّ يكمل ما يراه مناسبا من شروح وتوضيحات معتمدا من شروح وتوضيحات معتمدا طريقة العرض، فلا يسهم من ثمّ المتعلّم إلا بتكرار ما يلقى عليه وبالإجابة عن الأسئلة المطروحة. ذلك أنّ وضعيّة التعلّم إنّما هي وضعيّة مصطنعة مجزّأة لا تحمل معنى بالنسبة إلى المتعلّم فهي بعيدة عن مشاغله واهتماماته.	– ينطلق المعلّم في المقاربة بالكفايات من وضعيّات اندماجية حقيقيّة ذات دلالة وثيقة الصّلة بحياة التلميذ، فلا تقدّم المعلومات والمعارف والمفاهيم منفصلة بل تقدّم مترابطة وتمكاملة، ضمن وضعيّات طبيعيّة من نوع ما يعيشه التلميذ في حياته اليوميّة داخل المدرسة أو خارجها.

		- التأكيد على العمل الجماعي أثنـــاء استثمار الوضعية الاندماجية. - يمكن أن تكـــون وضـــعيّة الـــتعلّم استكشافيّة تقدّم في مرحلة الاستكشاف تتطلب البحث وإقامة المقارنة لتنتهـــي إلى اكتشاف الحلول وبنـــاء معـــارف جديدة.
التقييم	- تقييم شكلي اصطناعي : * تقدم الأسئلة في سياقات اصطناعية وشكليّة. * يقيّم أهداف جزئية ومعارف منفصلة ومهام فكرية بسيطة. * تتعلّق غالبا بالعمليّات العقليّة الدنيا كالتّذكر والفهم والتطبيق.	- تقييم تكويني حقيقي : * تقدّم الأسئلة في ســـياقات طبيعيـــة تمثل الواقع الحقيقـــي الـــذي يعيشـــه المتعلم (وضعيات ذات دلالة بالنســـبة إليه). * تقييم أهدافا مركّبة تركيبا انـــدماجيّا ومعارف مترابطة ومهارات فكريّـــة متعدّدة. * يتعلق بالعمليات العليّة العليـــا مـــن تحليل وتركيب وإبداء رأي. * التقييم وسيلة للدعم والعلاج فهو في خدمة التعليم والتعلّم. فيكون توجيهيّـــا في بداية التعلّم وتعديليّا فـــي أثنائـــه وإشهاديّا بعد الانتهاء منه.

أتذكـــــــر

سعت البرامج التربويّة إلى تعديل التعلّمات وإلى تجديد هيكلتها، حتّى تواكب التصوّرات الاقتصادية والاجتماعية والتربويّة التي تحدث في العالم.

ويكشف تطوّر الأنظمة التربويّة في تونس عن النجاحات التي حققتها المدرسة التونسيّة في الرفع من مردودها الداخلي وفي القضاء على بعض المشاكل المتعلّقة خاصّة بالانقطاع المبكر عن الدراسة والإخفاق المدرسي...الخ. لذا رفعت شعار "المدرسة للجميع" الذي تراهن فيه على حقّ الجميع في التعلّم وفي امتلاك معارف وكفايات يستوجبها العيش في عالم سريع التحولات.

وتجدر الملاحظة أنّه ما كان للمدرسة التونسيّة أن تحقق هذه النتائج لولا العمل الدائب على إعادة قراءة البرامج وتعديلها وفق حاجات المتعلّم وبيئته الاجتماعيّة. لذا جاءت المقاربة بالكفايات قراءة جديدة للبرامج السابقة، فعملت على أن تكون الكفايات منسجمة تؤلف أهدافا اندماجية متدرجة من ثلاثي إلى آخر، دون أن تنسى التنصيص على الكفايات المشتركة التي تسهم عدّة مواد في تأسيسها لدى المتعلّم، وحرصت على أن تعيد النظر إلى منزلة كلّ من المتعلّم والمعلّم داخل العمليّة التعليميّة التعلّميّة. وذلك بالنظر إلى دور التعلّمات التي يقترحها المعلّم على المتعلّم، في تنمية وتطوير القدرات والكفايات المستهدفة من كل نشاط تعليمي.

ونتيجة تغيير النظرة إلى العلاقة التربويّة بين المعلّم والمتعلّم تغيرت النظرة أيضا إلى عمليّة التقييم التي لم تعدّ مجرّد إشهاد جزائي وإنّما هو تقييم تعديلي تكويني يهدف إلى تبيّن جدوى التعلّمات التي يتلقّاها المتعلّم داخل المدرسة وإلى تنمية جملة من القدرات والكفايات المستديمة أكثر من حشو الأدمغة والعقول بكم من المعارف دون إدراك لكيفيّة التّعامل بها.

⊶ الكلمات المفاتيح :

🕮 مراجع لمزيد التعمّق :

- البخاري (عمران). تجديد البرامج التعليميّة في أفق مدرسة الغد. النشرة التربوية . 2001، ص ص 25-33.
- نور (عمر). التجديدات البيداغوجية ما هي ؟ ولم ؟. النشرة التربوية. 2001، ص ص 18-24.

- بن جماعة (محمود) وآخرون. بيداغوجيا الأهداف. النشرة التربوية. ص ص 20–29.
- الهرسي (محمد). الأهداف التربوية. النشرة التربوية. ص ص 11–19.
- القليبي (حمودة) والسباعي (نجيب). الأهداف التربوية. درس قدم بالمعهد الأعلى للتربية والتكوين المستمر بباردو. (ED 108). سبتمبر 1997.

المذكرة 2

المفاهيم المؤسسة لبيداغوجيا الإدماج

1.2- المفاهيم :

1.1.2- المحتويات أو الأهداف المعرفيّة

2.1.2- مفهوم القدرة :

3.1.2- مفهوم الهدف المميّز

4.1.2- مفهوم الأداء

5.1.2- مفهوم المهارة

6.1.2- مفهوم الكفاية

7.1.2- مفهوم الهدف الإندماجي النهائي

2.2- إسهام المقاربة بالكفايات في مجال التعليم والتعلّم :

3.2- الصعوبات التي تواجهها المقاربة بالكفايات

المفاهيم المؤسسة لبيداغوجيا الإدماج

يفترض البحث في قضية اكتساب الكفايات، تصنيفها والتميز بين بعض المصطلحات التي ترجع إلى نفس الحقل الدلالي لهذا المفهوم. فقد يخلط البعض بين القدرة (capacité) والمهارة (savoir-faire وhabileté) والإنجاز أو الأداء (performance) والكفاية (compétence) والهدف المميز(objectifs spécifique) ...الخ وهي مفاهيم متقاربة تتوالد عن بعضها البعض.

نشاط تكويني

التمييز بين بعض المفاهيم المؤسسة لبيداغوجيا الإدماج

الوضعيّة : حضرت حلقة تكوينيّة نظمتها وزارة التربية حول المفاهيم الأساسيّة في مجال المقاربة بالكفايات. فلاحظت أن البعض يخلط بين هذه المفاهيم. فتدخلت لتعديل بعض الآراء ولتصويب بعض التصورات الخاطئة.

المهمة المطلوب إنجازها : صغ جدولا توضح من خلاله الفروق بين هذه المفاهيم.

التعليمة : استعن بالشبكة التالية لتقديم لمحة سريعة عن هذه المفاهيم مستندا إلى أمثلة من مواد تعليم مختلفة.

المفاهيم	التعريفات	الأمثلة
المحتوى		
القدرة		
الهدف		
الآداء		
الكفاية		
الكفايات الاندماجية		

التميز بين بعض المفاهيم

المفاهيم	التعريفات	الأمثلة
المحتوى	* (انظر تعريف X.Rogiers في الدرس) - نعرّف المحتوى بأنه : ⇐ جزء من المادّة المعرفيّة. * يتمرّس المتعلّم من خلاله على مجموعة من القدرات. * يمكن أن يدخل ضمن مجموعة هامّة من الأهداف.	* طرح عددين أقل من 20 * عمليّة الجمع * جدول الضرب
القدرة	نشاط عرفاني أو مهاري حركي يعرّف Ph. Meiriem القدرة بأنها "نشاط ذهني مستقر يمكن إعادة انتاجه في حقول معرفية مختلفة، إذ يستعمل هذا المصطلح عادة مرادفا لمصطلح "المهارة". فلا وجود لقدرة كما هي وكل قدرة لا يمكنها أن تتجسد إلا من خلال تطبيقها على المحتوى" (1987، ص 81)	الرسم/ الجمع التعرف.
الهدف المميز	قدرة تمارس على محتوى معني **الهدف = القدرة × المحتوى**	- صياغة (قدرة) مقالة (محتوى) - مقارنة (قدرة) عددين أقل من 100 (محتوى).
الأداء	* يميز M.Hupet بين الأداء والكفاية. فاعتبر أن الكفاية هي قدرة الفرد على إنتاج عدد لا متناه من الجمل الجديدة والصحيحة. والأداء هو التجسيد الفعلي لهذه الكفايات" (1991، ص 508).	* الأداء في الإنتاج الكتابي مثلا هو منتوج المتعلّمين.

الكفاية	* يعرفها Deketele بأنها "**مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على المحتويات في صنف معين من الوضعيات، لحل المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات**"(1996، ص 20). * كما تعرّف بأنّها **مجموعة مندمجة من الأهداف المميّزة تتحقّق في نهاية فترة تعليميّة أو مرحلة دراسية وتقدّم في صيغة وضعيّات دالة للتعامل مع وضعيّات تواصليّة لها علاقة بحياة الطفل.**	- تأويل نصّ مسألة ذات دلالة بالنسبة إليه. - يتصرف المتعلّم في الأشكال الهندسيّة في وضعيّة ذات دلالة بالنسبة إليه وذلك برسم الخطوط والمضلّعات.
	الكفاية = قدرات × محتويات × أصناف وضعيات دالة	
الكفايات الاندماجية	- هي مجموعة الكفايات الأساسية المندمجة المقرّرة لدرجة تعليميّة تدوم سنتين فهي كفاية شاملة تمارس على وضعيّة اندماجية ذات دلالة بالنسبة إلى الطفل.	- في نهاية السنة الثانية من تعليم أساسي يكون المتعلّم قادرا على حلّ مسألة ذات دلالة بالنسبة إليه تتضمن أسئلة تستوجب الإجابة عن كل منها مرحلة واحدة وتتطلب : -أ- التصرّف في (مبالغ مالية) في نطاق الأعداد الأصغر من 1000 وذلك ب - توظيف الجمع (بالاحتفاظ) والطرح (دون زيادة) - استعمال وحدات القيس (القطع النقدية من 1 مي إلى 1/2 دينار. -ب- التصرّف في الأشكال الهندسية برسم الخطوط

		والمضلّعات.

1- المحتويات أو الأهداف المعرفيّة :

1.1- المحتويات والمعارف والعلوم :

يعرف X. Roegiers المحتوى بقوله : " المحتوى هو " المضمون المعرفي" وهو المعرفة في مادتها الأصليّة الّتي لا تتضمّن ما قد يخيل للبعض أننا نطلب من الفرد إنجازه بهذه المعرفة : ما يسميه البعض " المعرفة العالمة". (2000، ص46).

وترتبط العديد من المعارف – حسب رأيه- بالمادّة ولا تتعلّق أخرى بمادّة بعينها بمعنى أنّها لا ترتبط بأي مادّة، من ذلك – مثلا- العلامة المميّزة لمواد التّنظيف أو قواعد بناء صفيحة معدنيّة. ويعيّن مصطلح " محتوى التّعليم" – عموما- معارف ترتبط بالمادّة موضوع التعلّم الّتي وقع اختيارها لتكون جزءا من المنهاج الدّراسي.

أمّا مصطلح " المعارف"فيتضمن معالجة مخصوصة من طرف المتعلّم : إذ يستحضر فعلا معيّنا لتطبيقه على المحتوى (نحفظ معرفة ونطبّق معارف، نعبّئ معارف) ويترجم التمييز الذي قدمه (Tardif،1992) بين المعارف التصريحيّة (الّتي تكشف عن المكتسبات في المستوى العرفاني) والإجرائية (الّتي تتيح تحقق الفعل) والظرفيّة (تحيل على ظروف الفعل) عن هذا التّداخل بين موضوع المعرفة (ما نسمّيه " المحتوى"). وما نفعله بواسطة هذا الموضوع (ما نسمّيه (القدرة).

2.1- وظيفة المعارف:

ما فتئت أنظمة التعليم تركز على المعارف، رغم التطوّرات والإصلاحات التربويّة. فإذا تطوّرت المعارف فإنّ ما نفعله بها يتطوّر أيضا، أي وظائف المعارف في مجال التعليم لهذا يميّز (Perrenoud، 1999) بين وظائف ثمان " يمكن أن ننظر إلى المعارف المدرسيّة باعتبارها:

- مكتسبات سابقة لتمثل معارف أخرى
- أساس الانتقاء المدرسي
- مصدر إرساء الهوية والثّقافة
- أدوات التمرّس بالمهارات الذهنيّة
- أساس التفكير في العلاقة بالمعرفة
- عناصر لتنشيط وضعيّات التعلّم
- مكونات الثّقافة العامة
- مصادر لخدمة الكفايات " .

3.1- المعارف المنهجية

توجد من بين المعارف معارفا تبدو أهمّيتها جليّة أمام أعين المتعلّمين: بعض المفاهيم وبعض القواعد الّتي يحثّون على استعمالها، فعلا في وضعيّات مختلفة ويمكن أن نسمّيها "معارف غائية". وتستعمل هذه المعارف – حسب x.Roegiers- مباشرة لحلّ وضعيّات تعترضهم في حياتهم اليوميّة.

وتوجد معارف أخرى لا تستخدم في الحياة اليوميّة لكنّها تساهم في بناء "المعارف الغائية "([1]) ولا تبرز جليّة أمام أعين المتعلّمين إلاّ إذا ساعدناهم على تفكيكها ويمكننا أن نسمّي هذه المعارف "معارف منهجيّة".

ويمكن أن تبدو هذه المعارف في شكل من أشكالها، معارف مدرسيّة بما أنّها لا تستحضر إلاّ في المدرسة أو في أعمال معمّقة داخل المادّة. ومن ثمّ يجب أن نعمل على أنّ لا تتحول هذه المعارف إلى "معارف جاهلة" (savoirs ignares) على حدّ تعبير Edgar Morin.

تفرز هذه المعارف سؤالا هاما: هل يجب بناء مفاهيم مبدئية وقاعدة لا تصلح إلا في بعض الحالات؟ أو هل يجب أن نبني بتأن وحكمة، المفهوم أو القاعدة انطلاقا من معارف منهجيّة، يمكن استعمالها، في ما بعد استعمالا مجديا؟

ويقدّم X.Roegiers (2000) المثال التالي : " **يمكن أن نبين الأثر السلبي وعدم جدوى بناء قاعدة ضرب عددها في 100 بواسطة قطع صغيرة.**

- **القاعدة 1 : (إذا كان العدد المضروب صحيحا) نضيف صفرين**
- **القاعدة 2 : (إذا كان العدد المضروب بعده فاصل) نؤخر الفاصل بمرتبتين على اليمين.**
- **القاعدة 3 (بالنسبة إلى الأعداد) حول كلّ الوحدات إلى المئات وألحق وحدات المراتب الأخرى.**

تمثل القاعدة الثالثة القاعدة الصحيحة لأنّها تستند إلى معرفة رياضيّة أساسيّة، اشتغال الأعداد العشرية. أمّا القاعدتان الأوليان فإنّهما حالتين مخصوصتين للقاعدة العامّة لبعض الأصناف العدديّة (هي بديهية إذا فكرنا فيها ولا نحتاج إلى أي تعلم: فطفل الأربعة سنوات يمكنه أن يتوصل إلى ذلك). وحين نتبع هذه القواعد المتعاقبة، يجب في كل مرة أن " نفككها" ونعيد النظر فيها. فإذا طبقنا القاعدة الأولى على العملية الثالثة" (4,386 x100) نتحصل على "386, 400" أو " 4,38600"وكلا الإجابتين خاطئة، إذ لا يمكن تطبيق القاعدة الثانية على العملية الثالثة "x100 23,9". في حين أن القاعدة الثالثة لا تعد معقدة بالنسبة إلى البعض، خاصة إذا أدمجنا نظام الأعداد

---

(1)- العبارة لـ X.Roegiers (2000).

العشرية. ويمكن أن نطبقها على الأعداد الصحيحة. فيكفي أن نضيف صفرين ليتبين المتعلم أنها حالة خاصة ولا قاعدة عامة" (2000، ص49).

ومن ثم تعد مسألة المعارف المنهجية مسألة حساسة لأنها تمس غايات التعليم. فإذا كنا نهدف إلى إرساء مكتسبات المتعلمين على المدى الطويل فإن من الضروري التركيز على المعارف المنهجية، لأنها معارف أساسية للمكسبات اللاحقة، وإن لم تكن فائدتها مباشرة لحل الوضعيّات. وهكذا تمثل هذه المعارف حلقة هامة في بناء بيداغوجيّا الإدماج.

مفهـــــوم القـــــدرة (capacité)

* معجميـــــــا :

يعرف C. Prévost " **القدرة**"، في المعجم الموسوعي للتربيّة والتّكوين " بقوله: "**القدرة هي النجاح والكفاءة في ميدان العمل أو التفكير ويمكن ملاحظتها مباشرة عبر تمارين مختلفة نقيس ونحلل من خلالها أداء الفرد (في القراءة، في الإنتاج...الخ). فقد تكشف هذه القدرات عن مهارات مخصوصة لديه**" (2000، ص95).

* اصطلاحـــــا :

عرّف Ph. Meirieu القدرة بقوله : " هي **نشاط ذهني مستقرّ يمكن إعادة إنتاجه في حقول معرفيّة مختلفة، إذ يستعمل هذا المصطلح عادة مرادفا لمصطلح " المهارة". فلا يوجد لقدرة كما هي، وكل قدرة لا يمكنها أن تتجسد إلا من خلال تطبيقها على المحتوى**" (1987، ص 181).

انطلاقا من هذا التعريف نتبيّن أن التجسيد الفعلي للقدرات يتم من خلال تطبيقه على محتوى معين. وذلك لارتباط التعليم بمدى نجاح المتعلم في التدرّب على محتويات معرفية مختلفة، داخل مجالات متنوعة. بيد أننا حين نتحدث عن القدرات المعرفيّة، نستحضر القدرات الحسية- الحركية والقدرات السوسيو-وجدانية " **إذ تجمع القدرة على الإنتاج والكتابة، في نفس الوقت، بين القدرات الحركية والقدرات السوسيو-وجدانية** " (X.Roegiers،2000، ص50).

1- خصائـــص القـــدرة :

ما هي أهمّ الخصائص المميزة للقدرة؟

-أ- إمكانية أن تشترك مواد مختلفة في القدرات:

لئن ترتبط المحتويات عادّة بمواد محدّدة فإنّ من النادر أن تتعلق القدرات بمادّة معينة أو أن تكون قدرات مميزة وعلى الأرجح يمكننا أن نذكر بعض القدرات مثل "تحديد الحقبة الزمانيّة" في التاريخ أو عمليات " الحساب" و " الجمع" و " الطرح" ([1]) في الرياضيات.

وكذا الشأن بالنسبة إلى القدرات المتعلقة باللّغة الأمّ : القدرة على "القراءة " أو على "الكتابة"، ليست قدرات متعلّقة بمادّة معيّنة، بما أنّنا نتعلّم القراءة والكتابة عندما نعمل داخل مواد أخرى، و يتم تعلم القراءة داخل دروس اللّغة الأمّ ولكنّه ينمو ويتطوّر داخل موادّ أخرى. ويدرك المعلّمون أهمّية القراءة في الرّياضيات وذلك لفهم المشكّل المتلفّظ به.

ويستوي الأمر بالنسبة إلى القدرة على التواصل : إذ تحضر داخل جميع المواد ويكفي أن ننظر في ما يقوله بعض الديداكتيكين،(Brousseau،1986، 1990) مثلا : الذين يركزون على التواصل في تعلم الرياضيات: تبليغ كيفية الوصول إلى الحل، تبادل النتائج، الخ.

وهكذا يمكننا أن نتبين من خلال ما تقدم أن ما يجعل التعلم يمتلك خاصية ترتبط بالمادة، إنما هو المحتوى نفسه الذي يرتبط وثيقا بالمادة ولا بالقدرات التي يستند إليها فأغلب القدرات إذن هي قدرات مشتركة / أفقية ويمكن تعبئتها في مجموعة من المواد وفي درجات مختلفة. ذلك أننا نوظف القدرة على "الرسم" في الرياضيات أو في الجغرافيا أكثر من توظيفها في التاريخ وفي التربية المدنية. وكذا الشأن بالنسبة إلى القدرات على "التنظيم" "Classer " نستعملها في العلوم الطبيعية وفي الفيزياء والكيمياء أكثر من استعمالها في اللغة الأم، ولكنها لا تمثل إلا علامة دالة على توجهها. إذ لا وجود لمادة تتفرد بنوع مخصوص من القدرات.

-ب- التطور:

تنمو القدرة وتتطور على مدى الحياة كلها فطفل البضعة أشهر قد تطورت بعد لديه القدرة تدريجيا فتصبح أكثر دقة وسرعة مثل القدرة التي تتطور عند سائق الدراجة أو السيارة مثلا،إلى أن يصبح جزء من هذه الملاحظة حدسيا كما هو الشأن بالنسبة إلى الانطلوجي.

---

(1)- رغم أن بعض المواد مثل البيولوجيا والفيزياء والجغرافيا،... أيضا تستحضر هذه القدرات كما يمكن بعض لبعض القدرات أن تفهم من خلال المعاني المشتركة فالقدرة على "الطرح" مثلا تستعمل في معنى "إخراج أو عزل المادة عن ....".

ويمكننا التمثيل لما تقدم بالنموذج التالي الذي يعين تطور القدرات على محور زمني:

نموذج رقم (1) خطاطة تطور القدرات على محور الزمن

يمكن للقدرة أن تتطوّر بأشكال مختلفة على مرّ الزمن:

- يمكن أن نتمرّس بها بسرعة
- يمكن أن نتمرّس بها بأكثر دقة
- يمكن أن نتمرّس بها بطريقة مجدية
- يمكن أن نتمرّس بها بعفوية أكثر (تقترب إذن من معارف – الكيان، بالمعنى الذي يذهب إليه Deketele)

ومن ثمّة فإن نمو هذه القدرات وتطوّرها متأت من تطبيقها على نماذج متنوّعة من المحتويات. لذلك يصعب على شخص تنمية قدرته على الملاحظة إذا ما عزل نفسه طوال اليوم في نفس الغرفة. يمكن أن تحضر القدرة –نسبيا– منذ الولادة، فتتطور بشكل منتظم وسريع نسبيا فيكشف عن مستويات تطور هذه القدرة التي يتواصل تطورها مدى الحياة أو أن تتراجع مع مرور الزمن (فلنفكّر مثلا في قدرتنا على التذكر التي تبدأ في التراجع ابتداء من سن 25 تقريبا). ويمكن للمخطط الّتالي أن يوضح كيفية تطور هذه القدرات.

نموذج رقم (2) الوعي بالعوامل التي تجعل تطور القدرات غير خطي

(ج) التّحول:

لئن استحضرنا خصائص القدرات المشتركة وتطورها فإنّنا لم نقف بعد على أهمّ خاصية للقدرة أو على الأقل تلك التي ستساعدنا على فهم ما يميزّ القدرة عن الكفاية. هذه الكفاية التي تنمو وتتطور على محور آخر غير محور الزمن: ما سنسميه لاحقا " محور الوضعيات". إذ تتفاعل القدرات مع المحيط ومع المحتويات فتترابط فيما بينها وتولد، تدريجيا، قدرات جديدة أكثر إجرائية، مثل القراءة والكتابة والحساب والتمييز بين الجوهري والعرضي، أخذ التقيدات والاحتجاج، والمناقشة والتنظيم...

وتنتمي القدرات العرفانيّة الأساسيّة الّتي اقترحها (Deketele، 1983) إلى هذه الأصناف.

ترتكز القدرة على تميز بين الجوهري والعرضي مثلا على قدرات أساسيّة مثل القدرة على المقارنة والتحليل والتّصنيف. وكذا الشأن بالنسبة إلى القدرة على المناقشة الّتي ترتبط بالقدرة على التحاور الّتي ترتبط بدورها بالقدرة على التحدث والاستماع الخ. والأمر ذاته بالنسبة إلى القدرة على القراءة والكتابة والجمع....والتي لها خصائص عملية أكثر فأكثر. وسرعان ما تتحول إلى خطاطات ذهنية مخزنة وآليات عمل فردية. ولتعينها يتحدث بعض الكتاب عن "الكفايات الأفقية أو المشتركة". وتعد هذه التسميات إيجابية، غير أن هذا الإيحاء لا يخلو من مشاكل (Rey، 1996) و سنرى لاحقا أن هذه القدرات لا تملك خصائص الكفايات لأنّها رغم خصائصها الإجرائيّة أو العمليّة فإنّها لا تعرف بالنظر إلى نوع الوضعيّات التي يجب حلّها.

النموذج رقم (3) خطاطة تنظيم القدرات

(د) اللا- تقييم

نضيف خاصّية رابعة للقدرة الّتي يصعب تقييمها. إذ يمكننا تقييم قدرتنا على تطبيق محتوى معيّن في وضعيّات مخصوصة ولكن يصعب أن نقيّم درجة تملّك القدرة كما هي، تقيما موضوعيا. فهل من الممكن مثلا تحديد " المحلل الجيد" أو " الملاحظ الدقيق" بشكل مطلق؟ ألا يمكن أن نكون دقيقي

الملاحظة في لعبة "kim " ولكننا نسيء الملاحظة إذا ما تعلق الأمر بالتعرف على شخص التقينا به من قبل، أو العكس بالعكس؟.

2- تصنيف القدرات

يصنف (Deketele، 1989b) القدرات كالتالي :

❖ القدرة على إعادة القول والقدرة على إعادة الفعل(les savoirs redire et les savoir refaire)

تعد القدرة على " إعادة القول " أنشطة تتمثل في القدرة على إعادة القول أو إعادة بناء خطاب حفظناه أو قدم لنا دون أن نغير في دلالته وتقترب الوضعيات التي تمارس داخلها هذه الأنشطة من الوضعيات التي يحقق داخلها التعلم.

ويميز Deketele بين :

❖ القدرة على إعادة القول النصية، وهي تكرار الملفوظ بكلمة.

❖ القدرة على إعادة القول الملقنة والتي تتيح للمتعلم التعبير عن نفس الشيء باستعمال مفرداته الخاصّة أو بتوظيف شكل آخر [من أشكال التعبير] (الكتابة مثلا).

رغم أن القدرة على إعادة القول هي الأكثر استعمالا في مجال التعليم فإن عددها محدود. إذ يتعلق الأمر خاصة بالقدرة على " التذكر " و " إعادة البناء".

وتقابل القدرة على إعادة القول القدرة على " إعادة الفعل" الّتي تتمثل في استعادة حركات عادية وبسيطة وقع تعلمها. وذلك في نفس الوضعيّة الّتي تعلم داخلها هذه الحركات والتي وقعت الإشارة إليها([1]). ويتيح تطور هذه القدرات تعديلا سريعا (ولكنه سطحي) لحركات الفرد في وضعيّات الحياة اليوميّة بيد أن عمليّة اكتسابها تظلّ في أغلب الأحيان سطحيّة.

❑ **المهارات العرفانية Les savoirs faire cognitifs**

تعدّ المهارات العرفانيّة، أنشطة معرفيّة محكمة الصياغة، بمعنى أنّها تتطلب نشاطا معرفيّا لتحويل خطاب معطى أو غير معطى: التشخيص، المقارنة، الجمع والترتيب والتحليل والتأليف ... الخ. و تبرز هذه الأنشطة خاصّة، عندما تختلف بنية الوضعيّة [المقترحة] عن الوضعيّة التي وظّفت فيها لتعلّم هذه الأنشطة.

ويمثل مجال هذه الأهداف، موضوعا لبعض الصنافات، ويمكننا أن نذكر صنافة (بلوم: Bloom) و صنافة(D' Hainaut)([2]). ونجد من بين المهارات المعرفيّة " القدرات المعرفيّة الأساسيّة" الّتي يعرفها(De ketele ، 1983) بأنّها قدرات يجب تملّكها في المرحلة الثانوية لتكون سبيلا

---

(1) - تعد القدرة على إعادة الفعل مستوى أساسيا للمهارات الحركية (الصنف اللاحق) لا توجد في الواقع قطيعة بينها بيد أننا نحافظ على التميز لا شيء إلا لتكون لنا علامات نميز بها مستوى التعبئة الأساسي لحركة وقع تحملها.
(2)- تضم هذه الصافات مجال الأهداف " القدرة على إعادة القول".

لمواصلة الدراسة في المرحلة الجامعية مثل التميز بين الجوهري والعرضي صياغة تخطيط للنص، تحرير ملخص حلّ مشكل المقاربة بين المعطيات، صياغة فرضيات استخلاص استنتاجات. ويقدم (De ketele) تميزا نراه مفيدا، فمن بين القدرات المعرفية الأساسية، يميز بين :

- **القدرات المفاهميّة** : (Capacités conceptuelle) أو المتقاربة، بالمعنى الذي يذهب إليه (Guilford، 1959).
  - الابتعاد عن التعميم المبالغ فيه
  - استخراج التطبيقات من المبادئ
  - التدعيم بالأمثلة وضدها
  - التعبير عن نفس الشيء بكلمات مختلفة

تلخيص الخطاب بشكل مقتضب ودقيق .....

- **القدرات المنهجية** : (Capacités méthodologiques)
  - التقيدات
  - التقييم

التميز في الوضعيّة المشكل بين المعلومات والعلاقات الأساسيّة والهامشيّة والدخيلة.

- **القدرات الإبداعية القصوى التي تحيل على فترة التباعد:**
  - تقديم ملخص شفوي محكم البناء
  - تقديم ملخص مكتوب منظم
  - تبني موقف نقدي([1])

تعد القدرات الإبداعيّة بطبيعتها، أكثر تواضعا، إذ تستحضر في الوقت ذاته، القدرات المفاهميّة والقدرات المنهجية.

وينظام (De ketele) مختلف القدرات المعرفيّة الأساسيّة في المخطّط التالي:

النموذج(4): تنظيم مختلف القدرات المعرفية الأساسية

(1)- بمعنى أنه خلاف للتقييم، تتطلب خلق مرجعيات.

تتطوّر القدرات المفاهميّة في تفاعل وتقاطع متواصل مع القدرات المنهجيّة. وتنمو القدرات الإبداعيّة، انطلاقا من التّفاعل بين القدرات المفاهميّة والقدرات المنهجيّة.

المهارات الحركية :

تعدّ المهارات الحركيّة، أنشطة ذات خصائص حركيّة، تتطلب المراقبة التشخيصيّة (Kinesthésique): تدوير أو فتح ثقب في قطعة ميكانيكيّة، قيادة دارجة العمل بدقّة، التحكّم في البركار....الخ.

وتتميّز المهارات المعرفيّة عن القدرة على إعادة الفعل بما أن التمرّس بالنشاط يتم داخل وضعيّة مختلفة ويتضمّن [أنشطة] تتعدّى مجرّد تكرار الحركات. وهذا ما يميّز الحرفي عن العامل.

ويمثّل مجال هذه الأهداف، موضوع صنافات، من بينها صنافة (Simpson : 1966،1967) أو صنافة (Harrou : 1977،1972).

فإذا ميزنا القدرات المعرفيّة على القدرة عن إعادة القول و إذا ميّزنا المهارات الحركيّة عن القدرة على إعادة الفعل، فإنّنا لا نستطيع المفاضلة بين القدرات المعرفيّة والقدرات الحركيّة. وذلك لأسباب قيمة، ومن ثم نتسائل عن [المعايير] المفاضلة بين القدرات ذات الخصائص الحركية الّتي يوظّفها (الحرفي أو الميكانيكي) والقدرات ذات الخصائص المعرفيّة للموثق أو المعلّم؟

يضيف (Gerard:1999) صنفا ثالثا للمهارات : **المهارات السوسيو- وجدانيّة** الّتي تتميّز عن المهارات الحركيّة. ويتعلق الأمر، مثلا، بالقدرة على الإصغاء (ولا مجرد الاستماع)، لتبليغ خطاب بطريقة وظيفية أو تقديم الاعتذارات...الخ. و المقصود هنا هو : تملك "تقنية" يمكن تعلمها والتي لا تتضمن بالضرورة استعمالا عفويا لهذه التقنية.

مثلت المهارات السوسيو- وجدانيّة، أيضا موضوع صنافات، نذكر منها خاصة، صنافة (Krathwohl et Al 1964).

معارف الكيان Savoir-être:

تعرف مهارات الكيان بأنها أنشطة ، تمكن الفرد من تجسيد كيفية إدراكه لذاته (مفهوم الذات، تقدير الذات) وللآخرين. وكذلك في إدراكه للوضعيات (المعيشة) والحياة بصفة عامة وفي تفاعله وردود أفعاله (Deketele 1986) .

تستقر معارف الكيان في السلوك اليومي المخزن (المستبطن) فتحيل دائما على الجهاز القيمي (الضمني أو الصريح، المصرح به أو المضمن، اليومي أو غير اليومي) ويتجسد استبطان هذه القيم في ثلاثة مستويات:

- في مستوى انتقاء الانعاكسات التي تصل إلى إدراك: مثلا الشجرة التي يراها الشاعر أو الخطاب ونقاشات بين التلاميذ التي ينظر إليها على أنها " تشويش" أو " تفاعل مشترك".
- في مستوى التصورات (مواقف وإدراكات واعتقادات والجهاز القيمي الذي نستند إليه للحكم على شيء ما)
- في مستوى السيرة والسلوكات اليوميّة

فعندما نتحدث عن معارف – الكيان نتحدث عن " الإضافة" التي نرصدها في كيفية التصرف "مثلا، عوض "التأكد من (نتيجة الجمع)" التي هي مهارة معرفية نتحصل على " التأكد من النتيجة بشكل عفوي" وهي مهارة كيان. والأمر نفسه[في المثال التالي] وعوض "الاستخبار عن شيء ما" (مهارة معرفية) نتحصل على "التعود على الاستخبار عن شيء ما" (مهارة حركية)، نتحصل على "الرسم بدقة وبطريقة عفوية (معرفة كيان)، وعوض "الكتابة" (مهارة معرفية وحركية) نتحصل على "الكتابة بعناية (معرفة كيان)، الخ.

والملاحظ أنه يندر الوقوف على قدرات ترد إلى معارف الكيان فقط لأن حين نريد إرجاعها إلى معارف الكيان يجب أن نعبر عنها بطريقة عفوية وأن تصبح جزءا من السلوك. ورغم ذلك يمكننا أن نذكر بعضا منها:

- "الإعجاب" (بنص، بقطعة موسيقية، بقصة...)
- "احترام" (فكرة، شخص، محيطه، معتقد الآخر، الوعد....)
- الخ.

تندمج معارف الكيان مستويات الأنشطة السابقة (القدرة على إعادة القول أو إعادة الفعل والمهارات))

معارف الصيرورة Les savoir- Devenir

تمثل معرفة الصيرورة أنشطة للانخراط في مشروع ما وصياغتها وتخطيطها وتحقيقها وتقييمها وتعديلها.

فتعلم معارف الصيرورة هو إذن تعلم الانخراط الدائم في المشروع ذلك أن الانخراط في المشروع عمل معقد، يتطلب المرور بمراحل متعددة، مت بينها القدرة على التنبؤ بحالة مستقبلية وإدماج المكونات الناتجة عن اختيار الفرد وعن اكراهات المحيط وتعديلها بالنظر إلى الوضع المرتقب ومن ثم رد الفعل.

التفاعل بين أنشطة متعددة:

ذكرنا سابقا أشكال الأنشطة المختلفة (المعارف)، ليست مستقلة. وأوردنا بعض القدرات التي تعد في الآن ذاته، قدرات حركية وقدرات معرفيّة: "الكتابة" و "التواصل" و"التنظيم".

ترجع بعض القدرات إلى ثلاثة أو أربعة أصناف مثال: القدرة على " تحرير مقال" هي نشاط يمكن اعتباره ذا صبغة مهارية معرفيّة بيّد أنه يحتاج إلى القدرة على إعادة القول ويتطلب مهارة حركية (الفعل النفس– حركي للكتابة أو التّعامل مع جهاز الكمبيوتر) ومهارة سوسيو– وجدانية (عندما نكتب، نكتب جزءا من الذات)، تتضمن أو تتطلب بعض معارف– الكيان(معارف الصيرورة).

ويذهب Gérard،1999 إلى أبعد من ذلك في تصنيف القدرات وقد سبق لنا ذكر مقترحه الخاص باقتحام المهارات السوسيو– وجدانيّة إلى جانب المهارات المعرفيّة والمهارات الحركية، ويبدو هذا التميّيز مفيدا، كما هو الشأن بالنسبة إلى رؤيته المخصوصة لكيفية التنسيق بين أصناف المعرفة في شكل أشبه بدوائر مشتركة المركز.

النموذج(5) : التخطيط لمختلف المجالات المعرفية في تقاطع مع أنواع المعارف

توجد إلى جانب هذه القدرات مهارات معرفية (م م) ومهارات حركيّة (م ح) وسوسيو وجدانية (م.س.و) وأخيرا نجد وسط الدائرة معارف الكيان التي نميز داخلها، في أغلب الأحيان، بين المعرفي والحركي والسوسيو– وجداني، تمييزا بارزا.

مفهــوم الهــدف المميـــز :

1- ما المقصود بالهدف المميز؟

يمكن أن ننجز، انطلاقا من نفس المحتوى، أنشطة مختلفة، معنى هذا أنه استنادا إلى المحتوى ذاته، يمكن أن تكون لنا مستويات متعددة وضوابط مختلفة تجاه المتعلم.

مثال : ([1])

ما يتعلق بالنظرية التواصلية (الباث والمتقبل والرسالة والسياق) (التركيب) التي ترى أن بث معلومة يمر بعمليات ترميز المعلومات من طرف الباث ونقل الرسالة عبر قناة تواصلية وفك الرموز من طرف المتقبل، ويمكننا أن نطلب من المتعلم:

- **أن يعيد هيكلة الخطاطة التواصلية (القدرة على إعادة القول)**
- **أن يعين من الباث ومن المتقبل داخل الوضعية التواصلية المقترحة عليه. (مهارة عرفانية).**
- **أن يثري وضعية التواصل الشفوي لخطاب يقترح عليه (مهارة حركية وسوسيو-وجدانية).**
- **أن يتعود على أن يعي بتلفظ الخطاب وبطريقته في ترميز المعلومات وفي اختيار قناة التواصل المناسبة (معارف كيان).**

ويجب أن نبتعد عن التفكير أنّ بعض الأنشطة (القدرات) مخصّصة لمواد معينة، إذا لا تقتصر المهارات الحركيّة فقط على درس التربية اليدويّة والتربية البدنيّة أو مخابر العلوم. وإنما تحضر داخل كل المواد (مثال يمكن أن نتعلم الرسم بدقة في درس الرياضيات). كما تتعلق المهارات العرفانية، بكل المواد. فلا تقتصر على درس الرياضيات أو اللغة مثلا . وكذا الشأن بالنسبة إلى المهارات السوسيو-وجدانية التي لا تتعلق فقط بدروس التربية الإسلامية أو الأخلاقية أو المدنية. كما توجد قدرات على إعادة القول وعلى إعادة الفعل يفترض أن تتوفر في أغلب المواد. إذ تعنى كل المواد بمعارف الكيان التي تحول المهارات إلى سلوك.

ويمكن لنفس النشاط أن ينجز حول محتويات مختلفة، معنى هذا أن القدرة على إعادة القول والقدرة على إعادة الفعل والمهارات العرفانية والمهارات الحركية ومعارف الكيان ، يمكن أن يتمرس بها على محتويات مختلفة في أغلب المواد.

ويعبر الهدف البيداغوجي المميز أو " **الهدف المميز**" عن نية حمل المتعلم أو الطالب على التمرس بقدرته على محتوى معين

ويقترح (De Ketele،1996) أن نعبر عن الهدف المميز بهذا الشكل:

---

1 المثال لـ X.Roegiers ، 2000.

الهدف المميز : القدرة X المحتوى

مثال للأهداف المميزة :

- **صياغة (قدرة) مقالة (محتوى)**
- **تطبيق (قدرة) قاعدة التوازن (محتوى)**
- **مقارنة (قدرة) عددين أقل من 100 (محتوى)**

تعد هذه الأهداف أهدافا مضبوطة، فلا يجب أن نخلط بينها وبين الكفايات أو الأهداف الاندماجية النهائية.

2- أنواع الأهداف المميزة :

يمكن الجمع بين الأصناف المتشابهة بين الأهداف والقدرات بما أن الأهداف تتمثل في التمرس بقدرة معينة على محتوى مخصوص:

- أهداف القدرة على إعادة القول
- أهداف القدرة على إعادة الفعل
- أهداف المهارات العرفانية
- أهداف المهارات الحركية
- أهداف المهارات السوسيو– وجدانية
- أهداف معارف الكيان

مثـــــال:

فالهدف المميز مثلا " مقارنة عددين أقل من 100 " هو هدف المهارة عرفانية لأن النشاط المطلوب من المتعلم هو نشاط مهاري عرفاني.

مفهوم الأداء : (La performance)

ميّز M.Hupet في " المعجم البسيكولوجي" بين الكفاية والأداء، فاعتبر أن " **الكفاية هي قدرة الفرد على إنتاج عدد لا متناه من الجمل الجديدة والصحيحة والأداء هو التجسيد الفعلي لهذه الكفايات**" (1991، ص 508).

** اصطلاحا :

كثيرا ما يقترن تعريف الكفاية بمفهوم الأداء، فاعتبر تجسيدا إجرائيا للكفايات المكتسبة خلال مراحل التعلم. وقد عبر Y.Reuter عن ذلك بقوله : " **يعد الأداء تجسيدا للأنشطة الكتابية المنجزة داخل الوضعيات التعليمية – التعلمية**" (1996، ص 66). وانطلاقا من هذا الأداء يمكن للمعلم التعرف على مستوى تحصيل المتعلمين للكفايات المكتسبة، خلال مرحلة التعلم المخصصة للمادة موضوع التعلم.

ويكشف X.Roegiers (2000) عن الفروق بين الكفاية والأداء فيرجع " **الأداء إلى مجال تحقيق مهمة أو عمل ما " [...] مع تحديد مستوى النجاح في تحقيق هذا الأداء [...]ويرجع الكفاية إلى مجال التكوين. إذ يقاس مستوى تحصيل الكفايات بالقدرة على إنجاز مهمات معينة، سواء تعلق الأمر بمهمات مدرسية أو مهنية [...] وتحضر الكفاية لإثراء "الكفايات المشتركة التي تمكن الفرد من الانخراط داخل المجتمع أو المجموعة المهنية التي ينتمي إليها**" (2000، ص 20).

ويرجع الفصل في التمييز فين الكفاية (اللغوية) والأداء إلى تشومسكي (1957،1971). فاعتبر أنّ الكفاية اللغوية هي **معرفة ضمنيّة** تتضمن مجموعة قواعد تمكّن الفرد من تنظيم وإنتاج عدد لا متناه من الخطابات إذ يتعلّق الأمر بطاقات الفرد الكامنة التي لم يقع تنشيطها بعد.

وفي هذا السياق يعرّف الأداء بأنه التجسيد الفعلي للّغة داخل وضعيّات حقيقيّة. ومن ثـم فـإن الأداء هو تحيين لكفاية([1]).

وتجدر الإشارة هنا أنّه لئن اتّصلت الكفاية بمخاطب واحد (مثل الكلام) فإنّ الأداء هو وحـدة اجتماعيّة (بما أنّ الأمر يتعلّق بالاستعمال الفعلي للّغة في مقامات تواصليّة حقيقيّة).

ويوضح الجدول التالي التمييز الذي يقدمه اللسانيّون للكفاية وللأداء :

الكفاية اللغوية	الأداء اللغوي
– تحيل على الكلام – لها خاصيّة فطريّة (immé) افتراضيّة (Virtuel) – ترجع إلى مجال فردي	– يحيل على اللغة – يندرج من وضعيّات تواصليّة – حقيقيّة – ترجع إلى مجال اجتماعي.
الكفاية اللغوية هي قدرة فردية كامنة لـم يقـع تنشيطها بعد.	**الأداء هو تحيين للكفاية داخل مقامات تواصليّة– حقيقية–**

(1)- عرّف تشومسكي (1986) هذين المصطلحين باستعمال عبارة "international langage" لتعين مجموع القواعد المخزنة في ذاكرة الفرد وعبارة "External language" للإشارة إلى مجموع الملفوظات التي تنسج من خلال بعض القواعد.

يحمل هذا الجدول أهمّ الفروق التي يقف عليها اللغويّون في التمييز بين الكفاية والأداء. ويمكّننا ضبطها في نقاط ثلاث :

1- يميّز اللّغويّون تمييزا واضحا بين الكفاية اللغويّة والأداء : فالأداء هو التجسيد الفعلي للكفاية داخل مقامات تواصليّة.

2- الكفاية (مثل الكلام)، في السياق اللّغوي، افتراضيّة وفرديّة في حين أن الأداء (مثل اللّغة)، حقيقي واجتماعي.

إذ ينشط الأداء الكفاية داخل وضعيّات تواصليّة حقيقيّة.

3- تحتل الوضعيّة التواصليّة مكانة هامّة كلّما تعلّق الأمر بالكفاية. ومن ثمّ لا يمكننا الحديث عن الكفاية إلا من خلال الأداء الفعلي للفرد. إذ تحافظ الكفاية على خاصيتها الافتراضية ولا يمكن للباحث إلا أن يضع لها جملة من الفرضيّات.

وهكذا مثل هذا التمييز بين الكفاية والأداء من خلا من المداخل التي استفادت منها البسيكولوجيا العرفانيّة وبيداغوجيا التعليم والتعلّم. فكيف ذلك ؟

يتّفق العرفانيّون مع اللّسانيين في التّمييز بين الأداء والكفاية وذلك في تحليل المهمّات (Les tâches). ويشير كلّ من Proust, Koenig, Kayser, Houdé و Rastier (1998) إلى المسافة التي تبرز بين الكفايات التي يقع تقييمها وأداء الفرد داخل وضعيّة حلّ المشكل مثلا.

إذ توصف الكفاية بأنها افتراضيّة توظف باعتبارها "محكا" "critère" للأداء، عند ملاحظة وقيس أداء الأفراد أثناء حل وضعيّة مشكل.

بينت العديد من الأبحاث أن ثمة تفاوتا متعدد الأشكال بين الكفاية (التي تحدد من خلال نموذج يسعى الباحث إلى ملاحظته) وما يلاحظ فعلا من خلال أداء الفرد داخل وضعيّة مشكل. إذ تخبر هذه الوضعية عن المسافة بين الكفاية والأداء. أي بين ما يهدف الباحث إلى ملاحظته لدى الأفراد وما يلاحظ فعلا من خلال أدائهم. ومن ثمّ تمثّل الوضعيّة محكا يعلن عن التفاوت بين ما يضبطه الباحث (الكفاية) وما يحقّقه الفرد (الأداء).

ومن ثمّ تعدّ الوضعيّة، بالنسبة إلى علماء النفس، قاعدة أساسيّة للتطور وللاشتغال العرفاني للأفراد (Houdé et al، 1998، ص 94).

نتبيّن من خلال ما سبق ذكره اتفاق علماء النفس العرفاني واللسانين في جملة من النقاط وهي:

- التميز بين الفطريّ، الكامن أو الافتراضيّ (الكفاية) والفعليّ أو الذي يمكن ملاحظته داخل وضعيّة حقيقيّة (الأداء).

- التمييز بين ما هو متأتّ من الفرد (الكفاية) ممّا يرجع إلى المجتمع أو المجموعة (الأداء). و تمكّن مثل هذه المقاربة من ضبط نماذج (des modèles) تحدّد من خلالها محكّات للملاحظة وللتقييم.

بيّد أن هذا النموذج الذي اقترحه Chomsky يبقى نموذجا لا يمكن أن يعتمد إلا في مجال اللسانيات وإذا رمنا استعماله داخل سياقات أخرى (مدرسية مثلا) يجب تطويعه وتعديله، كي يناسب السياق الذي توظف داخله ثنائيّة الكفاية / الأداء. وذلك :

1- لاختلاف إشكالية البحث في مجال التربية والتعليم عند إشكالية البحث في مجال علم النفس العرفاني. فلئن فسّر علماء النفس مدى تطور قدرات الأفراد من خلال المسافة بين الأداء والكفاية فإنّ المعلّم مطالب بالبحث عن الوسائل المساعدة على التقليص من البون بين الكفايات والتجسيد الفعلي لها.

فما تنتظره المؤسسة والمجتمع من المعلّم لجملة من الكفايات يحسن توظيفها في سياقات متعدّدة. فالطبيب الذي حصل على شهادة "الدكتورا" لا يسمح له بارتكاب أي خطإ طبّي بتعلّة أنّه في طور التمرين ولم يمتلك بعد كلّ الكفايات التي ينتظرها المجتمع والهيئة الطبّية منه.

لهذا لا يمكن اعتبار المسافة التي تظهر بين الكفاية والأداء أمرا طبيعيّا، في المجال التربوي على خلاف علماء النفس الذين يرون فيها مرحلة من مراحل النموّ والاكتساب. ذلك أنّه (كما أشرنا إلى ذلك في المثال السابق) لا يمكننّا إشهاد تلميذ أو طالب، لم يحقق بعد الكفايات المستهدفة من التكوين الذي نقدّمه إليه.

ويرصد Raynal وRieunier (1997، ص 279) إشكالا آخر، في مجال التربيّة، يتعلّق بكيفيّة التميّز بين الكفاية والأداء في السياق المدرسيّ. إذ يطرح هذا التمييز صعوبات متعدّدة : فهل من الممكن تعريف الكفاية دون تحديد لكيفيّة ارتباطها بالوضعيّة، أي دون تعيين الأداء المطلوب ؟ ذلك أنّ عالم النفس يمكنه أن يحدّد، في تمشيات الملاحظة" (الكفايات) التي ترصد التفاوت بين الكفايات ونشاط الفرد داخل الوضعيّة (الأداء). أمّا المعلّم، فإنّه خلافا لعالم النفس، يتحدث عن الكفاية بالنظر إلى الوضعيّات التي يجب على المتعلّم حلّها. والتي يظهر من خلالها أداءه.

ومن هذا المنطلق تعدّ الوضعيّة الموضع الأساسيّ الذي تنصهر فيه الكفاية والأداء في مفهوم واحد. إذ لا يمكن تحديد الكفاية إلا بالنظر إلى الوضعيّة ولا ضبط الوضعيّة إلا بالنظر إلى الكفاية. ويعبّر P. Jonnaert، عن ذلك بقوله : "**إذا تطورت الوضعيّة فإنّ الكفاية تعدّل أيضا، وإذا كان الأداء هو تجسيد للكفاية داخل الوضعيّة فإنه يعدّل خلال إنجاز النشاط أو المهمّة . ولكن، ما الذي يرجع إلى الكفاية وما الذي يعود إلى الأداء ؟ [...] وما هو دور الوضعيّة ؟. يبدو من المستحيل تحديد ما الذي يحدّد ماذا. هل هي الوضعية التي تحدد الكفاية ؟ أم أن الكفاية هي التي تحدد الوضعية.**

هل تكشف الوضعية عن الأداء ؟ هل تحدد الكفاية، في نفس الوقت، الأداء والوضعية؟. يتعلق الأمر، في الواقع، بجدلية معقّدة تربط الكفاية والوضعية والأداء بعلاقات سببيّة تبادليّة" (2002، ص ص 19-20).

ويسلمنا هذا الواقع إلى التساؤل عن الكيفية التي سعت من خلالها المدرسة إلى الجمع بين المفهومين وإلى الاستفادة من النظريّات اللّسانيّة والبسيكولوجيّة والبيداغوجيّة ؟

يمكننا الإجابة عن هذا التساؤل بالنظر إلى الجدول التالي :

المقاربات	الكفاية	الأداء
المقاربة اللسانيّة	- الكفاية قدرة أو طاقة فطرية لدى الفرد	- الأداء هو التجسيد الفعلي لهذه الكفاية. ويرتبط ارتباطا وثيقا بالوضعيّة التواصليّة.
المقاربة البسيكولوجية (العرفانيّة)	- الكفاية هي بنى ذهنيّة كامنة لدى الفرد. - تعالج بالنظر إلى تطور البنى الذهنيّة.	- العمل الفعلي للفرد داخل الوضعيّة. - يرتبط الأداء ارتباطا وثيقا بالوضعيّة التي تعدّ مصدرا للأداء ومحكا للكفاية.
المقاربة البيداغوجية (بيداغوجيا الأهداف)	الأهداف الإجرائية ليست فطرية فهي خارجة عن الفرد ولا تعالج بالنظر إلى تطور البنى الذهنيّة.	- الأهداف الإجرائيّة مقتطعة من سياقها.

يوضح هذا الجدول مختلف الفروق الموجودة بين هذه المقاربات اللّسانيّة والبسيكولوجيّة والبيداغوجيّة.

إذ تكشف الوضعيّة عن صعوبة الربط بين الكفاية والأداء، في السّياق المدرسي. ويؤكد التفاوت بين المفهومين، في السّياق البسيكولوجي هذه الصعوبة من خلال تحليل الأنشطة والمهمّات التي تطلب من الفرد. فإذا ما حدّد البيداغوجي الأهداف الإجرائيّة([1]) فإنّه لا يأخذ بعين الاعتبار تعقد الوضعيّة التي تساعد على تجسيد الأداء. ومن هنا يطرح مشكل ارتباط الكفاية بالأداء في بعض المقاربات، وبين الأهداف الإجرائية والأداء في البعض الآخر. فالأداء الذي يمكن ملاحظته داخل الوضعيّة التعلميّة فتوظيف الوصف والأفعال الوصفيّة داخل نصّ يقترحه المعلّم وقد لا يجلب اهتمام

(1)- لاحظ أننا نتحدث عن بيداغوجيا الأهداف التي لا تقطع مع بيداغوجيا الإدماج.

المتعلّم فلا تدفعه للكتابة. (وضعية القسم) هل يستحضر الكفاية (توظيف الوصف والأفعال الوصفيّة دون أن يخطأ ويقع في السّرد) كي يتمكّن المعلّم من التّقييم ؟

ويتّضح من خلال ما تقدم أنّ تعقّد الوضعيّة التعليميّة في المقاربة البيداغوجيّة، يدمج (في تجسيد الكفايات عبر الأداء) أسبابا أخرى أكثر تعقيدا. وهذا ما يدفعنا إلى طرح التساؤل التالي : هل يمكن للأداء، في الوسط المدرسي، أن يكون تجسيدا فعليّا للكفاية أو للهدف الإجرائي ؟

وقريبا من مفهوم الأداء والكفاية والقدرة نجد مفهوم المهارة.

مفهوم المهارة Habilité و savoir-faire

**** معجميا**

يعرف M.Richelle المهارة بقوله " **هي مجموعة من الكفايات المضبوطة التي تربط بسلوكات محددة تكون عادة نتيجة للتعلم**" (1991، ص 321). وتحيل المهارات– حسب Jack Beillerot – " **دائما على القدرات أو الكفايات و المواقف التي يستخدمها الفرد لإنجاز مهمة ما – مثلا: المعلومات التي يوظفها الفرد لأداء نشاط ذهني، داخل إطار معين**". (2000، ص 948-949).

**** اصطلاحا**

تعد المهارة هدفا من أهداف التعليم إذ تحدد كفايات المتعلمين وقدرتهم على أداء مهام متنوعة، أداءا دقيقا ومقبولا. ويترجم الأداء المنجز من طرف المتعلمين عن مستوى التحكم في الأهداف المهارية".

وتتطلب هذه المهارات توفر مجموعة من الأنشطة الدالة، تنمي من خلالها قدرات الفرد ومهاراته وكفاياته على مواجهة الوضعيات المشكل التي يمكن أن تعترضه أثناء تواصله مع محيطه الاجتماعي.

وهكذا ننتهي إلى تبين بعض الفروق بين هذه المفاهيم التي لئن اختلفت فإنها تجتمع داخل حقل اشتقاقي واحد، يهدف إلى إكساب المتعلم مجموعة من القدرات والمهارات والكفايات التي تمكنه من التواصل مع محيطة الاجتماعي متى احتاج إلى ذلك. ويمكننا انطلاقا من هذه التعريفات، تعريف الكفاية وتحديد خصائصها المميزة مقارنة بهذه المفاهيم التي ترجع إلى الحقل الدلالي لمفهوم الكفاية.

مفهوم الكفاية

1-تعريف الكفاية

** **معجميا** : عرف M.Richelle " الكفاية " في "المعجم" بقوله " **هي القدرة في مجال معين أو القدرة على إنتاج أو إحداث سلوك معين. وقد ظهر هذا المصطلح مع تشومسكي، في النحو التوليدي، عندما تحدث عن الكفاية اللغوية. فميز بين الكفاية والأداء [...] وهي أيضا ما يكون الفرد قادرا على فعله وإدراكه ومعرفته وتذكره**" (1991، ص12).

وعرفها Ph. Meirieu بقوله : " الكفاية هي القدرة على التطبيق، تستدعي قدرة أو عدة قدرات، في سياق مفاهيمي معين. ويمكننا أن نسمي الكفاية، القدرة على جمع قسم من المشاكل وقع تعيينها مع برنامج مخصوص لمعالجتها" (1987، ص 182). وتحدث C.Landsheere في "المعجم البسيكولوجي" عن الكفايات الدنيا. (minimale compétence)" وهي الحد الأدنى من المهارات والمعارف التي تتوفر عند الفرد".(1991،ص126). وأضاف V.Durand متحدثا في نفس المعجم "عن" الكفايات المدركة (compétence perçue) "**وهي إحساس الفرد بكفايته، وموقف الفرد من قدراته الخاصة، وهي أيضا الحكم القيمي للفرد على نفسه. وتشمل كذلك تصورات الذات ومواقف الفرد في أدائه**"(1991، ص126).

***اصطلاحا** :

عرفت الكفاية داخل مجالات متعددة (مهنية، اقتصادية، تعليمية- تعلمية...الخ) فاكتسبت معاني متنوعة. يمكننا تبينها من التعريفات التالية:

* عرف X.Roegiers الكفاية بقوله: " **إنها مجموع القدرات المدمجة التي تمكن [المتعلم] –بشكل تلقائي- من إدراك وضعية التواصل ومن ثم الإجابة بشكل دقيق [عما يطلب منه إنجازه]** " (2000، ص 65).

ويعرف (De Ketele،1996) " **الكفاية بأنها مجموعة منظمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على المحتويات في صنف معين من الوضعيات، لحل المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيات**" (1996، ص 20) ويصرح هذا التعريف بمكونات الكفاية الثلاثة: المضامين والقدرات والوضعية التي يجمعها De Ketele ضمن المعادلة التالية:

الكفاية : { القدرة x المضامين } x الوضعيات
: { الأهداف المميزة } x الوضعيات

(1996، ص 20)

ويقترح أن تعين عائلة الوضعيات التي تمارس داخلها الكفاية (1) وأنت تحدد القدرات والمحتويات الواجب تعبئتها (2) لتنتهي إلى التنسيق بينها وجمعها في أهداف مميزة (3) ثم دمجها جميعا لتعبئتها في وضعية تنتمي إلى عائلة الوضعيات. كما توضحه المعادلة التالية :

	(2) (3) (2)		(4)	(1)
الكفاية :	القدرات x المحتويات		x	الوضعيات
:	الأهداف			

ويضيف Le Boterf إلى التعريفات السابقة معنى جديدا وهو "المصادر" (Les ressources) إذ تتطلب إلى جانب تعبئة المعارف والقدرات، توظيف وسائل متعدّدة، تساعد المتعلّم على تجاوز الصعوبات الّتي تطرحها الوضعيّة المشكل. ويعبّر عن ذلك بقوله : "**الكفاية هي القدرة على الفعل ، بمعنى أنّها معرفة تدمج وتعبئ وتنقل مجموعة من المصادر (المعلومات والمعارف والمؤهلات والتّفكير... الخ) في سياق معين، لمواجهة مشاكل مختلفة تعترضنا أو لتحقيق مهمة ما**" (ذكره X, Roegiers ، 2000، ص 66).

وقد عددت L.Allal (1999) مكونات الكفاية، فميزت بين :

1/ المكونات العرفانيّة وتضم المعارف التصريحيّة والسياقيّة وما وراء معرفيّه.

2/ المكونات الوجدانيّة : تشمل المواقف ودافعيّة الفرد للتعلّم.

3/ المكونات الاجتماعيّة : تضم التفاعل والتركيز

4/ المكونات الحسّية – الحركيّة : تحيل على التنظيم الحركي ... الخ (ذكره Dominique la Fontaine، 2001، ص 182).

ويقدم Perrnoud معنى آخر يضاف إلى تعريف الكفاية وهو "ترسيخ الكفايات". فيعرفها بقوله: "**لا وجود لكفاية راسخة إلا إذا تجاوزت تعبئة المعلومات مرحلة التّردد الفكري في إنجاز المهمات**" (ذكره X. Roegiers ، 2000، ص 66). ويلخص X. Roegiers إيجابيّات هذا التّعريف بقوله "**الكفاية هي قدرة الفرد على الحشد الضمني لمجموعة من الوسائل، قصد حل وضعيات مشكل يواجهها [المتعلّم]**" (2000، ص66). وبالنظر إلى هذه العبارات التي ركز عليها X. Roegiers نتبين بعض النقاط الهامة :

1/ أنّ الكفاية هي قدرة ضمنيّة، محتملة توجد عند الفرد ولا نصرح بكفايته إلا متى كان قادرا على استعمال مكتسباته داخل وضعيات تلفظيّة مختلفة.

2/ أنّ الكفاية في خدمة الفرد، إذ تنمو بصورة تدريجيّة، تسمح له باكتساب رصيد معرفي متجدّد، يمكن توظيفه كلما اقتضت وضعيّة التّواصل ذلك التّوظيف.

3/ تحيل عبارة "الحشد الضمني" على خاصيّة هامّة من خصائص الكفاية الّتي تتطلب تمرسا مستمرا حتّى لا تتلاشى كفايات الفرد وتضمحل.

4/ لا تكتسب الكفاية معناها إلا من خلال الوضعيّات المشكل الّتي تندرج ضمنها. فلا تتحدد كفاية الفرد من مجرّد حشد لمجموعة من المعلومات والوسائل، وإنّما تتحدد –أيضا– من خلال قدرته على مواجهة أي وضعيّة تواصليّة يطلب منه التلفّظ بها.

وهكذا يبدو مفهوم "الكفاية" مفهوما إدماجيّا، يأخذ بعين الاعتبار المضامين والأنشطة المراد التمرس بها داخل الوضعيّة التلفظّية الّتي يطلب من المتعلّم التّواصل داخلها. وقد عبّر Mac Romainville عن ذلك بقوله : "**الكفاية، مفهوم معقد وشامل، يتضمن ثلاثة مجالات : المعرفة والعمل والرغبة. إذ تطمح مقاربة الكفايات إلى أن يتحكم المتعلم في مجموعة من المعارف المدمجة. ولكن أن يلجأ –أيضا– إلى توظيف هذه المعارف توظيفا عفويا. فتستجيب إلى ما تطلبه وضعية التواصل المقترحة عليه**". (2001، ص 203).

وتجدر الإشارة هنا إلى تعدّد تعريفات الكفاية لم يمنع من وجود خصائص جوهرية مشتركة يمكن إجمالها في نقطتين :

1/ تتكون الكفاية من مجموعة قدرات ووسائل (عرفانية، وجدانية واجتماعية وحسية- حركية... الخ)، يقع إدماجها داخل وضعيات تواصلية مخصوصة.

2/ تتوجه الكفاية نحو الفعل (L'action) ذلك أن اكتساب هذه القدرات والوسائل، لا معنى له إلا إذا كشف المتعلم عن قدرته على توظيف مكتسباته داخل الوضعيات التلفظية التي يطلب منه التواصل ضمنها.

ومن ثم تسند مقاربة الكفايات للمتعلم معنى خاصا، إذ لا تقتصر مهمة المعلم على تعليم معارف منفصلة قد لا يشعر المتعلم بجدوى تعلمها، بقدر ما تعمل على حث المتعلمين على تنظيف مكتسباتهم داخل وضعيات تعليمية- تعلمية دالة. ويمكننا تبين حدود مفهوم الكفاية بالنظر إلى خصائصه المميزة.

2 – خصائص الكفاية :

يمكننا تعريف الكفاية حسب X. Roegiers (2000)، انطلاقا من الخصائص الرئيسية التالية :

1- تعبئة مجموعة من المصادر : تتطلب الكفاية تعبئة مجموعة من المصادر : مثل المعلومات والمعارف المتعلقة بتجارب معينة والقدرات والخطاطات الذهنيّة... الخ.

2- تهدف الكفاية إلى غايات مضبوطة : وذلك لأنّ تعبئة المصادر يقصد منها القدرة على فعل وإنجاز نشاط معين، داخل سياقات اجتماعيّة متنوعة إذ لا تكتسب الكفاية معنى دالاّ إلاّ من خلال إدراك المتعلّم للغاية من تحصيل هذه الكفايات الّتي يتدرّب عليها. ويمثّل هذا الوعي سمة أساسية، كي يتمكن المتعلّم من ممارسة هذه الكفايات داخل وخارج المدرسة. وهنا ممكن الإشكال : فيكف يمكننا تنميّة كفايات المتعلّمين بشكل مطرد دون أن تضمحل أو تتلاشى عند التّواصل الاجتماعي ؟ وهذا ما يجعلنا نطمح إلى إيجاد معادلة بين التعليم الّذي يركز على إكساب المتعلّم معارف وقدرات والتّعليم الّذي يهدف إلى إكساب المتعلّم مجموعة من الكفايات.

3- تتصل الكفاية بعائلة الوضعيّات : تشتغل منظومة الكفايات بشكل مغاير عن القدرات، إذ تنطلق الكفاية من وضعيّات مخصوصة تمارس داخلها الكفايات. "**فتنمو القدرات نموا منفصلا ومستمرّا، يختلف باختلاف الأفراد والقدرات. وتنمو الكفاية نموا متقطعا – نسبيا- متفقا، يسمح بإدماج بعض القدرات في مرحلة من مراحل نموها**" (X. Rogiers، 200، ص 70).

4- ترتبط الكفاية بالمادّة موضوع التعلّم : تستند الكفاية إلى خصائص ترتبط ارتباطا وثيقا بالمادة. ويعود ذلك إلى أننا نختار وضعيات دالة، تقابلها مشاكل خاصّة بالمادّة موضوع التعلّم، ليقع تدريب المتعلّمين على اكتسابها انطلاقا من الغايات المحدّدة لهذه المادّة وقد نبه X. Rogiers إلى ضرورة التفطن إلى "**أن نسبة من الكفايات تمتلك خصائص تخترق بعض المواد (transdisciplinaires) ونسبة كبيرة منها شديدة الصلة بالمادة موضوع التعلم**". (2000، ص 70).

وهو ما يدفعنا إلى عدم التعميم والقول بإمكانية اشتراك مواد مختلفة في الكفايات المقررة لها.

5- إمكانية تقييم الكفايات : يمكننا تقييم الكفايات، خلافا للقدرات وذلك انطلاقا من وضعيّة مخصوصة تتصل بمجموعة من الوضعيّات المشكل الّتي نقترحها على المتعلّم. فنسعى إلى تبين مدى نجاحه في إنجاز المهمّة المطلوبة منه. ونوع المنتوج المنجز. ويشير X. Rogiers إلى أنّه يمكننا "**تقييم الكفاية [أيضا] انطلاقا من التّمشي الّذي يعتمده المتعلّم بمعزل عن المنتوج المنجز : سرعة العمليّات واستقلاليّة التلميذ واحترام غيره من التّلاميذ**". (2000، ص 70).

3- تبني الكفاية على محور الوضعيات :

تتحدد الكفاية على محور الوضعيّات، خلافا للقدرة الّتي تنمو على محور زمني. ويمكننا أن نوضح ذلك انطلاقا من الرسم التالي :

تمثيل الكفاية حسب محور الوضعيّات

(X. Rogiers، 2000، ص 72)

ويطور X. Rigiers هذا النموذج، وذلك بتجسيم المحتويات عبر نقاط متقطعة تتقــاطع فيمــا بينها لتلتقي في نقطة معينة مع القدرات. فكلّ تقاطع مع القدرة والمحتوى إنّما هو هدف مميز نمثل له بنقطة سوداء.

ويمكننا القول أن الكفايات تمثل مناسبة لإدماج المعارف والقدرات في مرحلــة معنيــة مــن تطورها. إذا تتطوّر القدرات وتنمو بمعزل عن بعضها البعض ولكن في شكل مطــرد وفــي ســرعة مختلفة باختلاف القدرات والأفراد في حين تتطور الكفاية بشكل متقطع. ولكن بصورة متقاربة بمعنى أنّها تمثل مناسبات لإدماج مراحل القدرات.

وتعدّ هذه خصائص إحدى العلامات المميزة للقدرة عن الكفاية ويمكننا أن نجمل هذه الفــروق في الجدول التالي :

جدول (اقترحه X. Rogiers (2000، ص 72)) للتمييز بين الكفاية والقدرة

القدرة	الكفاية
1- تتطور على محور زمني	تتطور على محور الوضعيات
2- تنمو مع الزمن	تتوقف في مرحلة معينة
3- ترتبط بمجموعة غير محددة من المضامين	ترتبط بصنف معين من الوضعيات
4- نشاط يمكن أن يتحقق بسهولة	نشاط يهدف إلى غايات مضبوطة تدخل في إطار مهمة محددة
5- الخاصية الاندماجيةلا تحضر بالضرورة	تعبئة مجموعة من المصادر المدمجــة وخاصــة القدرات
6- التخصص ممكن ولكن في ما يتعلق بالحسي والعرفاني	التخصص في معنى نوع المهمة المنجرة (الأداء).

وانطلاقا من التمييز السابق تنظر في التساؤل التالي : هل تهدف الأنشطة التعليمية إلى تنمية شــاملة للمكتسبات (توجه القدرات) أو إلى توظيف مدمج للمكتسبات داخل الوضعيات ؟.

4- أنواع الكفاية :

يميز (De Ketele، 1996) بين الكفايات الأساسية وكفايات التميز.

1.4- الكفايات الأساسية :

الكفاية الأساسية هي الكفاية الضرورية التي يتوقف عليها التعلم اللاحــق واكتســاب كفايــات جديدة. وهي تمثل مجموعة من المعارف الأساسية والمهارات الذهنية والحركية المندمجة تمارس فــي وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.

تستند الكفاية الأساسية دائما إلى سياق ومرحلة التكوين. فبالنسبة إلى "كتابة رسالة تـرد فيهـا على صديق" هي كفاية أساسية في مستوى المرحلة الأساسية الأولى ولكنها ليست كفاية أساسية للسـنة الأولى من نفس المرحلة.

ويشير X. Rogiers إلى ضرورة أن لا تتعدى الكفايات المستهدفة 5 أو 6 كفايات أساسية في السنة الواحدة وفي المادة الواحدة أو من 8 إلى 10 كفايات أساسية في السنة الواحدة وفي مجموعة من المواد، ذلك أننا إذا تجاوزنا هذا العدد، يمكن أن نضيع من جديد داخل هذه القائمات المطولة لكفايـات محدودة وان نفقد هذه الروح الاندماجيةالأساسية في التعليم الوظيفي.

2.4 – كفايات التميز :

نسمي تعرف كفاية التميز بأنها كفاية هامة بيد أن عدم تملكها لا يعوق التعلم اللاحق.
تعد كفاية التميز كفاية هامة، بيد أن عدم اكتسابها لا يؤدي إلى الإخفاق في المراحل اللاحقة.
ويمكننا أن نميز هنا بين نوعين من كفاية التميز :

–أ– كفايات تختلف عن الكفايات الأساسية.

وهي الكفايات التي لا تطلب من المتعلم إلا في مراحل تعليمية لاحقة، غير انه يمكن التطـرق إليهم في السنة الدراسية الحالية.

–ب– كفايات أساسية ولكنها الكفايات التي نرتقي بها إلى مستوى تملك أرفع مـن مسـتوى تملكها اللاحق.

مفهوم الهدف الإندماجي النهائي :

يمثل هذا المفهوم مجموع الكفايات المندمجة المقررة لمرحلة تعليمية أو درجة تعليمية ما، ومن ثم فهو كفاية شاملة تمارس على وضعيات في صيغة مشكلات توظف لتحقيقها المعارف والمهـارات المكتسبة أثناء سنة دراسية أو مرحلة تعليمية.

ويعرف De Ketele (2000) الهـدف الانـدماجيالنهائي بانـه "**كفايـة كبـرى (-macro compétence) ويمارس هذا الهدف الإندماجي النهائي، شأنه شأن كل كفاية، داخل وضعية إدماجية والمقصود بمصطلح "نهائي" أنه يهدف إلى تقديم خلاصة سنة كاملة أو مرحلة كاملة**".

مثـــال :

1- إسهام المقاربة بالكفايات في مجال التعليم والتعلم :

يكمن إسهام المقاربة بالكفايات في ثلاثة مستويات :

- إعطاء معنى للتعلمات
- جعل التعلمات ذات جدوى أكبر
- التأسيس لتعلمات لاحقة

2- إعطاء معنى للتعلمات :

يهدف تطوير الكفايات إلى تنزيل التعلمات منزلتها من التعلمات وإعطائها معنى دالا أمام أعين المتعلم. يتعلق الأمر إذن بتحديد غايات التعلم والعمل على أن لا تبقى المعارف نظرية بالنسبة إلى المتعلم ولكن يمكنه أن يتواصل بها مع محيطه الاجتماعي في مقامات تواصلية متعددة مدرسية أو خارج مدرسية.

أ- جعل التعلمات ذات جدوى أكبر :

ترد مكاسب المقاربة بالكفايات إلى عوامل ثلاثة :

1* تترسخ المكتسبات ترسيخا جيدا

2* تركز على ما هو أساسي

3* ترتبط مختلف المكتسبات ببعضها البعض

1- تضمن المقاربة بالكفايات، أولا وقبل كل شيء، **ترسيخا جيدا لمكتسبات المتعلمين.** فقد أظهرت العديد من الدراسات حول التعلم، أن اكتسبا المعرفة الذي يتم في ظروف جيدة يتيح للمتعلم تعبئة مكتسباته داخل وضعيات يطلب منه حل مشاكلها([1]). ذلك أن تمرس بوضعيات مختلفة تمكنه من اكتساب استراتيجيات ذهنية متنوعة.

2- كما تركز مقاربة بالكفايات على ما هو ضروري إذ لا تملك كل التعلمات نفس الأهمية، فبعض التعلمات هامة إما لأنها مفيدة في الحياة اليومية وإنما لأنها تمثل أساس التعلمات اللاحقة. لهذا يجب التركيز على ما يسميه X. Rogiers "القدرات المفاتيح" التي تصلح للمتعلم أكثر من غيرها في تواصله اليومي أو التي تعد أساسية لتعلمات أخرى.

ومن ثم يجدر بنا التركيز على هذه التعلمات الأخرى التي تبدو أقل أهمية، خاصة إذا ما داهمنا الوقت.

3- وقد أشارت العديد من الدراسات حول التعلم أن امتلاك معرفة معمقة يفترض ربطها بمعارف أخرى ترتبط بها. فمن خلال خلق شبكة مفاهيم تترسخ المعارف ترسخا جيدا، في حين أن تطور

---

(1)- أنظر De Ketele و Hanssens (1999).

الكفايات يؤدي إلى ربط العلاقات بين مصطلحات مختلفة متأتية من نفس المادة، وكذلك الــربط بــين مصطلحات متأتية من مواد أخرى.

ب- التأسيس للتعلّمات اللاحقة :

تتجاوز عملية الربط التدريجية بين مكتسبات المتعلمين المختلفة وعملية التعبئة التي ترتبط بهذه المكتسبات داخل وضعيات دالة، إطار القسم وإطار السنة الدراسية، كما تتيح بناء نظــام شــامل تــتم داخله، من سنة إلى أخرى ومن مرحلة إلى أخرى، إعادة توظيف مكتسبات المتعلمين وجعلها في خدمة كفايات أكثر تعقيدا. وهكذا تؤسس مقاربة الكفايات للتعلّمات اللاّحقة.

تمرين تقييمي لمكتسبات المعلّم – التلميذ

CONSIGNE : Pour chaque énoncé, dire s'il s'agit d'un contenu (Co, d'une capacité (Ca), d'un objectif spécifique (OS) ou d'une compétence (Cp).
Pour dire s'il s'agit d'un OS ou d'une Cp (cfr la colonne avec le "?"), encore faut-il examiner si l'énoncé comporte une situation-problème significative (Si).

ENONCES	OS	Ca	Co	Si	?	Cp
1. L'accord du participe passé			x			
2. Appliquer		x				
3. Utiliser le vocabulaire pertinent	x					
4. Dresser le plan de l'école afin de préparer des aménagements de la cour de récréation.					x	
5. Résoudre		x				
6. Appliquer la règle du participe passé accordé avec avoir.	x					
7. Ecrire le mode opératoire d'une recette						x
8. Etablir le bilan d'une journée de vente						x
9. Mettre une série d'évènements dans l'ordre chronologique	x					
10. Le genre et le nombre			x			
11. Rédiger un "compliment" pour la fête des mères		x				
13. Imaginer une histoire comique pour le journal de l'école.					x	x
14. Assembler une série de mots pour construire une phrase complète et correcte.	x				x	x
15. Les notions d'aire et de volume.			x			

الصعوبات التي تواجهها المقاربة بالكفايات في مجال التعلم

تواجه المقاربة بالكفايات في السّياق المدرسي، شأن كل عمليّة تجديد، صعوبات متعـددّة. يمكننـا أن نحصرها في النقاط التالية :

1* رفض التغيير

2* ضعف تكوين الإطار التربوي

3* الخصائص المدرسية

4* تنظيم القسم

1- رفض التغيير :

تواجه هذه المقاربة، في طور نشأتها، معارضة ورفضا لكل عملية تغيير، سواء مـن طـرف المعلمين والأولياء والمربين... الخ. فقبولهم لهذه المقاربة مرهون، باستيعابهم للإضافة التي يمكـن أن تقدمها المقاربة بالكفايات في مجال التعليم.

وقد ترتبط صعوبات أيضا بضعف تكوين الإطار التربوي في هذا المجال.

2- ضعف التكوين :

ترد بعض صعوبات هذه المقاربة إلى ضعف تكوين الإطـارات : المتفقـدون والمسـاعدون البيداغوجيون والمديرون والمعلمون. إذ تفترض هذه المقاربة إحكام الـربط بـين حلقـات التكـوين والممارسات التعليمية: فعلينا توفير الوسائل التي تساعد المتفقّد مثلا على متابعة المؤسّسة التربويّة التي تطبق فيها هذه المقاربة وتوفير الوسائل التي تساعد المعلم على إنتاج أنشطة إدماجيّة لتقيـيم كفايـات التلاميذ ومكتسباتهم.

3- الخصائص المؤسسية :

تستهدف المقاربة بالكفايات تغيير لبعض ملامح المؤسّسة : الملائمة بـين شـبكات التوفيـق وهياكل التنظيم ونماذج التقييم... الخ.

4- تنظيم القسم :

تربط صعوبات التعلم –أيضا– بتنظيم التعلّمات والتي تقتضي إعطاء فـرص كافيـة للمـتعلم للتمرس بالكفايات في الإطار المدرسي في حين أن المدرسة لا توفر إلا فرصا قليلة يتمـرس داخلهـا المتعلم بكفايات على محتويات مخصوصة وفي وضعيّات دالّة. وقد يعود ذلك إلى عدة أسباب :

- كثافة البرامج

- الرغبة في الحديث عن كل شيء، إذ لا يميز المعلم بين الأساسي والثانوي.
- صعوبة توفير متابعة فردية لكل تلميذ
- كثافة الأقسام
- ... الخ.

وتعود هذه الصعوبات أساسا إلـــى "**أن المدرســـة تظــل دائمــا منغلقــة داخــل المدرســـة**" (X. Roegiers، 2000، ص 81)

نشـــاط التقييـــم الذاتـــي

التعرف علــى مفهــوم الكفايــة

* الاسم واللقب :	* الاختصاص : ....
* الفريق :	* وحدة التكوين : المقاربة بالكفايات (1)

<u>الوضعية :</u> تعددت تعريفات الكفاية وتنوعت باختلاف البيئة الاجتماعية للباحــث. فــاختلف تعريــف الكندين عن تعريف البلجيكين وعن تعريف الفرنسيين. وأمام هذا الزخم الهائل مــن التعريفــات أراد الإطار التربوي بوزارة التربية والتكوين، ضبط تعريف يناسب واقع المتعلم التونسي وأهداف العملية التعليمية– التعلمية في المدرسة التونسية.

فلنفترض أنك عضو من أعضاء الإطار التربوي الذي اختارته وزارة التربية والتكوين لصياغة وثيقة تكوين تعرف بالمقاربة بالكفايات.

<u>المهمة المطلوب إنجازها :</u>

عرف الكفاية انطلاقا من مجموع التعريفات التي قدمتها إليك وزارة التربية والتكوين، تعريفا يناســب واقع المتعلم التونسي وأهداف العملية التعليمية– التعلمية في المدرسة التونسية.

<u>التعليمية :</u>

- استعن بالوثيقة المرفقة بهذا النشاط.
- استند إلى الجدولين التاليين لتصنيف هذه التعريفات ولتحديد خصائصها.

جدول 1 : تصنيف تعريفات الكفاية :

الخاصية المهيمنة	التعريف

جدول 2 : معايير التصنيف

التعليق	العناصر التي تتطابق ومعايير التصنيف في التعريفات	معايير التصنيف

أتذكـــــــر

إن المتتبع للأدبيّات الخاصّة بالمقاربة بالكفايات أو بمجال التربية وتعليم أو غيرها يلحظ بعض الإشكاليّات المتعلّقة بالمصطلح أو المفهوم. فقد يخلط البعض بين القدرة والكفايـــة والمهـــارة والأداء. وسعينا من خلال هذه الجذاذة توضيح بعض الفروق والخصائص المميّزة لكلّ مفهوم ومدى إسهامه في توضيح الاشتغال العرفاني للمتعلّمين وفي الإشارة إلى كيفيّة التدرّج بالكفاية من ملفوظ الكفايـــة إلـــى القدرات والمهارات التي توظف لحلّ الوضعيّة المشكل المقترحة. ويمكننا أن نجمـــل هـــذه الفـــروق والخصائص في الشبكة التالية :

جدول يضم أهمّ المفاهيم المؤسّسة للمقاربة بالكفايات

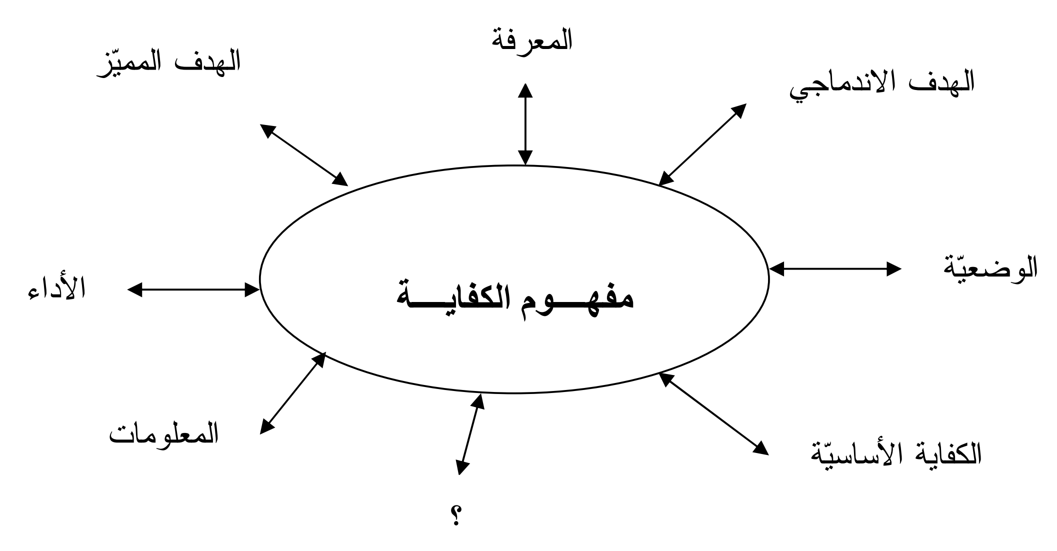
المفاهيم	التعريف	الخصائص المميّزة	الأمثلة
المحتوى	يعرّف X.Roegiers المحتوى بأنّه "**المضمون المعرفي" وهو المعرفة في مادّتهـــا الأصـــليّة التي لا تتضمن ما قـــد يخيّـــل للبعض أنّنا نطلب مـــن الفـــرد إنجازه بهـــذه المعرفـــة : مـــا يســـمّيه الـــبعض "المعرفـــة العالمة"**" (2000، ص 46).	- مجموع المعارف - وهو جزء من المـــادّة المعرفيّة التـــي يتمـــرّس المتعلم من خلالـــه علـــى مجموعة من القدرات. - يمكن أن يدخل ضـــمن مجموعـــة هامّـــة مـــن الأهداف - يوفر المحتوى المـــادّة الأولى للقدرات وللمهارات المراد تنميتها.	- مكوني الجملة، النعوت والأفعال الرسم... الخ.
القدرة	يعرّفهـــا De ketele (2003) بأنّها **استعداد الفـــرد للتمـــرّس بجملة من الأنشطة العرفانيـــة و/أو المهاريّة الحركيّة علـــى محتوى معين... إذ لا تتســـجد القدرة إلا من عندما تطبق على المحتويات**".	- القدرة هي بنية ذهنيّـــة مستقرّة. - تتعلق بمحتوى محـــدّد بدقّة - يمكن استعمال القدرات داخل وضـــعيّات متعـــدّدة تنتمي إلى نفـــس عائلـــة الوضعيّات : بمعنى أنّهـــا مشتركة transversale	- المقارنة – التعيـــين – وضع فرضيات – إنتاج- قراءة- كتابة- التأليف...

المصطلح	التعريف	الخصائص	مثال
		- تتضمن القدرة المحكّات التي تمكّن من التعرف على مدى نجاح المتعلّم في استعمال قدراته داخل الوضعيّة المقترحة عليه - لا يمكن للقدرة أن تكتسب معناها إلا من خلال تجسيدها للكفاية بمعنى أنّ القدرة هي احد المكونات الأساسيّة للكفاية.	
الهدف المميز	يعرّف الهدف المميّز بأنه "**قدرة تمارس على محتوى معين**" ويقترح De Ketele (1996) المعادلة التالية للتعبير عن الهدف المميز. الهدف = القدرة × المحتوى	- قدرة تمارس على محتوى معين.	- تعيين مكوني الجملة - تكوين جملة انطلاقا من مجموعة ألفاظ - كتابة بعض الكلمات كتابة صحيحة خاصة في مستوى الحروف التي وقعت دراستها.
الأداء	يعرّف Ph. Jonnaert الأداء بقوله : "**الأداء هو تحيين للكفاية داخل مقامات تواصليّة حقيقيّة**" (2002، ص 23) ويعرفه De ketele (2003) بقوله : "**الأداء هو إمكانية (من بين إمكانيات متعددة) لتحيين الكفاية فالأداء إذن ليس الكفاية ولكنه علامة حقيقية مرتبطة بنشاط او مهمة معينة**".	- نتحدث عن الأداء المرتقب (Performence atendue) وهو حسب De ketele (2003) علامة حقيقية مرتبطة بمهمة أو بنشاط يقترح على المتعلّم والذي يفترض أن يكون المتعلّم قادرا على إظهار مدى اكتسابه لكفاية مستهدفة من هذا النشاط المقترح. إذ يحدّد ملفوظ القدرة المرتقبة المنتوج المنتظر	مقارنة (قدرة) عددين أقل من 100 (محتوى).

		الذي يعدّ تجسيدا لمدى تملك المتعلّم للكفاية. ويتضمن المنتوج المنتظر مكونين : - الإجابة المنتظرة. - التمشيات المرتقبة.	
المهارة	يعرّف M. Richelle المهارة بأنّها : "**مجموع الكفايات المضبوطة الّتي ترتبط بسلوكات محدّدة تكون عادة نتيجة للتعلّم**".	- يميّز De ketele (2000، 2003) بين المهارات التالية : * المهارات العرفانيّة : وهي نشاط عرفاني يتطلب لا مجرّد التكرار وإعادة التنظيم وإنّما يتطلب نشاطا عرفانيا لتحويل خطاب معطى أو/وغير معطى. - المهارات الحركيّة : نشاط تهيمن فيه الخصائص الحركيّة.	- المقارنة – الجمع التحليل... - التحكّم في البركار
الكفاية	يعرّفها De ketele بأنها **مجموعة منظّمة من القدرات (الأنشطة) التي تمارس على المحتويات في صنف معيّن من الوضعيّات لحل المشاكل التي تطرحها هذه الوضعيّات.** ويعرّفها في موضع آخر بقوله هي : "**القدرة على حشد وإدماج مجموعة لا بأس لها من المعارف والمهارات ومعارف الكيان لحلّ عائلة من الوضعيات المشكل الجيدة الدالة**	- نميّز بين الكفايات الأساسيّة والكفايات المتعلّقة بالمادّة وكفايات التميّز والكفايات النهائيّة والكفايات الأفقيّة أو المشتركة. - تتجسّد داخل الوضعية التي يحشد المتعلّم داخلها مجموع الكفايات والقدرات المكتسبة. - تستحضر قدرات متعدّدة يمكن أن ترتبط	إنتاج ملفوظ لسرد أحداث قد شاهدناها لنقلها وإيصالها إلى متقبل آخر. ⇐ يتطلب هذا النشاط حشد وربط مجموعة من القدرات الأقل تعقيدا والتي وقع اكتسابها من قبل

	والمألوفـــة" ويمكننـــا القـــول ببساطة : الكفاية هي القـــدرة على الفعل داخل الوضعية" **"C'est un savoir-agir en situation".**	بمواد مختلفة. – تتعلق الكفايـــة بـــنمط مخصوص من الوضعيّات التي تـــرتبط بتصـــوّرات المتعلّم حـــول الوضـــعيّة المقترحة ونوع المصادر التي يوظفها داخـــل هـــذه الوضعية. – تتضمن الكفاية حكمـــا قيميّـــا إذ لا يكفـــي أن يكتسب المـــتعلّم الكفايـــة ولكن ننظر في ما ينتجـــه هل توافق المجموعة على كفاءته – تستحضر الكفاية قـــدرة أو مجموعة للقدرات التي تمارس علـــى وضـــعيات مشكل تقترح على المتعلّم.	

يمكننا تلخيص شبكة المفاهيم المؤسسة لبيداغوجيا الإدماج في النموذج التالي :



نموذج تلخيصي للحق الدلالي والاشتقاقي لمفهوم الكفاية

– الكلمات المفاتيح :

- الكفاية – القدرة – المهارة – الهدف الإندماجي النهائي

📖 مراجع لمزيد التعمّق :

- Guillet, A. (1994). Développer les compétences, Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1987). Apprendre…. Oui, mais comment ?
- Perrenoud, P.(1995). Construire des compétences dès l'école. Paris : ESF.
- Rey, B. (1989). Les compétences transversales en question. Paris : ESF.
- Roegiers, X. (2000). (Avec la collaboration de Jean-Marie De Ketele). Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement. Bruxelles : De Boeck université, "Pédagogies et développement".

المذكرة 3
الوضعيّات التعليميّة في مجال المقاربة بالكفايات

*** الوضعيات التي تمارس داخلها الكفاية**

1- الوضعية الاندماجية

1.1- تعريف الوضعية الاندماجية .

1.1.1- خصائص الوضعية الاندماجية

2.1.1- مكونات الوضعية الاندماجية

3.1.1- الخاصيّة الدّالة للوضعيّة

4.1.1- عائلة الوضعيات الدالة

5.1.1- الثوابت المحددة لعائلة الوضعيات

6.1.1- متى يتم إدماج المكتسبات ؟

7.1.1- لماذا وحدة التعلّم الاندماجي ؟

8.1.1- تقنيات بناء الوضعية الاندماجية

2.1- من وضعية الإدماج إلى النشاط الاندماجي

3.1- التقنيات المساعدة على صياغة وضعيّات اندماجية

2- الوضعيّة المشكل أو المشكل داخل الوضعيّة

3- الوضعيّة التعليميّة التعلميّة

نشاط تكويني
التميّز بين النمط التراكمي والنمط الاندماجي

الوضعية ([1]) :

يتركز برنامج "الكفايات الأساسية" على التقييم الإندماجي الذي يساعد على ترشيد طرق التعلم وتحسين المعلمين بأهمية البعد الاندماجي في اكتساب المعرفة.

إنه ليس من الإنصاف أن نقيّم المتعلّمين بمسائل ذات صبغة اندماجية إذا كانوا لم يمارسوا هذا النوع من المسائل في مرحلة التعلّم. ولتذليل بعض الصعوبات التي قد يجدها المربّون في تغيير المسائل المبنيّة على النمط التراكمي لإكسابها صبغة اندماجية نقدّم تجربة قمنا بها في مستوى السنة السادسة بهدف إكساب المتعلّمين القدرة على حساب مساحة شكل مركّب من مستطيلات ومربّعات.

المسألة في صبغتها التراكمية	المسألة المطوّرة نحو الصبغة الإندماجي
نص المسألة : قررت إحدى البلديات تخصص قطعة أرض مربعة لبناء روضة للأطفال تتضمن أربع مناطق كما يوضحه الشكل (1) : – مسر – فضاء للعب – جزء لبناء قاعات للدراسة – منطقة خضراء لاحظ الشكل ثم : 1) أحسب طول المسر 2) أحسب مساحة المنطقة 3) تعتزم البلدية تبليط المسر والمنطقة المخصصة لبناء القاعات. ابحث عن المساحة التي ستبلطها	نص المسألة : قررت إحدى البلديات تخصص قطعة أرض مربعة لبناء روضة للأطفال تتضمن أربع مناطق كما يوضحه الشكل (1) : – مسر – فضاء للعب – جزء لبناء قاعات للدراسة – منطقة خضراء وتعتزم البلدية هذه السنة إنجاز المشروع الأقل كلفة من بين المشروعين التاليين : المشروع الأول : تبليط الممر والمنطقة المخصصة لبناء القاعات بـ 12,750 د المتر المربع الواحد. المشروع الثاني : "تعشيب المنطقة الخضراء بـ 4,500 د للمتر المربع الواحد. أي المشروعين ستنجزه البلدية هذه السنة ؟

(1)- نص هذه الوضعية مقترح من السادة : أحمد تمر، محمد الصالح عزيز، سارة طوية .

المهمة المطلوب إنجازها : استعن بما قدم إليك في نص التعليمة من معلومات حول المسألة في صيغتها التراكمية والاندماجية للمقارنة بين الاكتساب التراكمي والاكتساب الاندماجي :

التعليمة : استند إلى الجدولين التاليين لتوضيح خصائص المسألة في الصيغة التراكمية وفي الصيغة الاندماجية للمقارنة بين كلا الصيغتين.

1) الخصائص :

في الصيغة التراكمية	في الصيغة الاندماجية

2) المقارنة :

الاكتساب التراكمي	الاكتساب الاندماجي

الإصلاح :

2- ملاحظات :

في الصيغة التراكمية	في الصيغة الاندماجية
- لا يطالب التلميذ إلا بتملك بعض الأهداف : * إعطاء مدلول للأبعاد مقدمة في الرسم هندسي * إيجاد علاقات تربط أبعاد في رسم هندسي * توظيف قاعدة مساحة المستطيل	- الإجابة عن السؤال المطروح تدفع المتعلم للتفكير في وضع مخطط حل وإنجاز مراحله (يقرر حساب أبعاد ومساحات دون أن يطالب النص بذلك)
- يطالب التلميذ بالإجابة عن أسئلة مقدمة في صيغة الأمر وتملي الوضعية على المتعلم التدرج للوصول إلى الحلّ.	- التعليمة لا تفرض على المتعلم أمرا ولا تدرّجا.
-ينجز المتعلم عمليات حسابية دون أن يكون في ذهنه أي هدف.	- ينجز المتعلم مخطط عمله وفق هدف يعرفه مسبقا.

3- مقارنة بين الاكتساب التراكمي والاكتساب الاندماجي

الاكتساب التراكمي	الاكتساب الاندماجي
- الوضعية مغلقة	- الوضعية مفتوحة
- التركيز على الجانب التحصيلي وإعطاء الأهمية للمعلومات	- التركيز على الكفايات والخبرات
- لا يحدث تغيير ذو أهمية للهيكلة الذهنية للمتعلم	- يساعد على إعادة تنظيم العلاقات التي تؤسس البنى الذهنية للمتعلم. - إجابات المتعلم تفرضها متطلبات المحيط (البلدية)
- إجابات المتعلم تخضع لرغبات وأوامر المعلم - إخضاع المتعلم للتبعية	- يعيش المتعلم تجربة تنمي عنده الاستقلال الوظفي

4- خلاصـــة :

من خلال ما سبق نرى أن تطوير مسألة رياضية من النمط التراكمي إلى النمط الاندماجي لا يجهد المربي والتركيز على الوضعيات الاندماجية الدالة ضروري وأساسي لتكوين المتعلم تكوينا علميا سليما يساهم في تحقيق غايات النظام التربوي.

المذكرة 3 :

الوضعيات التعليمية في مجال المقاربة بالكفايات

<u>سند المذكرة :</u> الاختبارات التي أنجزها المعلمون نشاط تكويني

نحاول هذه المذكرة، بعد تحديد مفهوم الكفاية، التعرّف إلى الوضعيّات الّتي ترتبط بها. وذلك قصد تبين :

1. مكونات الوضعية التي تمارس داخلها الكفاية
2. دلالة الوضعيّات الّتي تختبر فيها الكفاية
3. مصطلح عائلة الوضعيّات
4. مراحل صياغة الكفاية.
5. كيف يمكننا تفكيك الكفاية إلى مكوناتها.

* الوضعيّات الّتي تمارس داخلها الكفاية :

1- الوضعيّة الاندماجية:

تحدّد الكفاية من خلال تعبئة مدمجة لمصادر متعدّدة قصد مواجهة وضعيّات دالّة متنوّعة، تنحدر من نفس العائلة.

ويعد مصطلح الوضعية مصطلحا جوهريا في مجال المقاربة بالكفايات. لهذا سنحاول تعريفه وتحديد مكوناته وخصائصه.

1.1- تعريف الوضعية :

يقدم X. Rogiers الوضعيّة بأنّها "وضعيّة تعيّن المحيط الّذي يتحقق داخله النشاط أو الّذي تنجز داخله المهمّات" (2000، ص 126).

وتجدر الإشارة إلى أنّنا ننظر إلى الوضعيّة التعليميّة باعتبارها وضعيّة مشكلا تتطلّب مجموعة من المعارف الّتي تندرّج داخل سياق معيّن والّتي يجب الربط بينها لإنجاز مهمّة ما.

مثال : وضعية يكتب فيها المتعلم رسالة إلى صديقه لدعوته إلى حفل عيد ميلاده.

تستقي هذه الوضعيّات من المعيش اليومي، أين يتعرّض المتعلّم إلى مواقف متعدّدة، يمكن الانطلاق منها في بناء التعلمات ما يسمّيه (مارتيناد) الممارسات الاجتماعيّة المرجعيّة. وضعيّة التبضّع وضعيّة اصطحاب الأطفال إلى المدرسة... الخ.

وتمكن أهمية الممارسات الاجتماعية المرجعية في الوعي بأهمية الممارسات اليومية والواقعية داخل المدرسة إذ تبنى كفايات المتعلم داخل مقامات تلفظية اجتماعية يكتسب من خلالها مختلف البنى والصور الذهنية التي تمكنه من إنجاز مهمات متعددة، داخل المدرسة أو خارجها.

وانطلاقا من هذه الخاصّية الاجتماعيّة يحدّد المختصّون المعرفة الواجب تعلّمها ثم تترجم هذه المضامين التعليميّة إلى كفايات تنتقى حسب الحاجات الاجتماعيّة والمدرسيّة.
ونتحدث، داخل المدرسة، عن الوضعيّات المهيكلة بمعنى أنّها تردّ داخل مسار تعليمي محكم البناء. إذ تقدّم الوضعيّة للمتعلّم بعد إعادة صياغتها كي تناسب واقع القسم ومستوى المتعلّم الذهني.

وانطلاقا من هذا التحديد يمكننا أن نتساءل عن الخصائص المتميزة للوضعية الاندماجية.

1.1.1- خصائص الوضعية الاندماجية :

يمكننا تحديد خصائص الوضعية التالية :

1- نتحدث عن الوضعية الاندماجيةوهي "**وضعيّة معقدة تضم معلومات ضرورية ومعلومات دخيلة تتطلب توظيف التعلّمات السابقة**"(Deketele, thomas, Metteline Gros et Chastrette، 1989، ص 100). وتتطلب هذه الوضعيّة تعبئة عرفانية وحركية أو سوسيو-وجدانية لمكتسبات التلميذ المختلفة.

2- يوجد إنتاج منتظر، يمكن تعيينه بدقّة : النص أو حل مشكل... الخ. وغالبا ما تكون الوضعيّة مفتوحة أي يقدّم المتعلّم منتوجا فرديّا : وهي وضعيّة غير منتظرة في البداية، غير أنّها يمكن أن تكون وضعيّة مغلقة فلا نحصل إلاّ على منتوج واحد مثلما هو الشأن في المشكل الرّياضي.

3- لا يقابل مصطلح "الوضعيّة" مباشرة مصطلح الوضعيّة التعليميّة التي ينظّمها المعلّم حول مشكل حقيقي يدركه التلميذ بمفرده أو مع مجموعة أخرى من المتعلمين. ويمكننا أن نضمّها إلى الوضعيّة الّتي يسمّيها G. Brousseau "الوضعيّة الغير تعليميّة" أي الوضعيّة الّتي لا تتضمن نيّة التّعليم.
4- وضعية مركبة تتضمن :
أ- معطيات أساسية
ب- معطيات دخيلة (إذا كانت مغلقة)
5- تستهدف : تحريك المكتسبات السابقة وإعادة هيكلتها طبقا لمستلزمات مقام الحال
6- تستهدف إدماج معارف وقدرات وليس تتابعها خطيا
7- قابلة للتقييم
8- وضعية دالة بالنسبة إلى المتعلم
9- وضعية في مستوى الكفاية وليست في مستوى الهدف المميز
10- تساعد على الترشد الذاتي

تندرج مجموع الخصائص المميزة للوضعية الاندماجية ضمن نمط إندماجي يأخذ بعين الاعتبار مراحل التعلم والتقييم على النحو التالي :

1. اعتبار مجمل مراحل التعلم والتقييم في صياغة البرنامج السنوي
2. إبراز الترابط بين مراحل التقييم ومسارات التعلم
3. تكامل الأهداف الاندماجية الثلاثية والكفايات الأساسية لامتلاك الهدف الاندماجي النهائي
4. ترابط الأهداف الاندماجية بين ثلاثي وآخر
5. ترابط الكفايات فيما بينها في نطاق الثلاثي الواحد وفي نطاق مختلف مراحل البرنامج السنوي
6. اعتبار التوافق بين الكفايات الأساسية والأهداف المميزة للبرامج الرسمية
7. قيام وحدات الإدماج في البرنامج وفق التعلمات الأساسية
8. الانطلاق من وضعيات اندماجية تتضمن مجمل الأهداف المميزة للوحدة وتنتهي بامتلاك الكفاية

تمرين تكويني

تقييم المكتسبات السابقة

الإدماج

التعليمة : ضع العلامة × أمام النشاط الإندماجي *

النشاط	
نسخ جملة على كراس القسم	
تمثيل مقدار مالي بالقطع النقدية في وضعية ذات دلالة	×
تصريف فعل صحيح في الماضي والمضارع المرفوع مع الضمائر التي تظهر معها الحركة.	
مقارنة عددين كل منهما أصغر من 500 باستعمال العلامةالمناسبة : <=>.	
تكوين كلمات من مقاطع مقدمة	
نسج على منوال جملة مقدمة	×
رواية قصة استمع إليها	×
استعمال الفعل الصحيح في الماضي أو المضارع المرفوع في فقرة ينتجها اعتمادا على سند مصور.	×
إنتاج جملة من مجموعة كلمات مقدمة على ألواح متنقلة.	×
إنتاج نص شفويا أو كتابيا اعتمادا على سند مصور مستعملا الزاد المعجمي المناسب لوضعية	×

التواصل.	
إنجاز عملية جمع بالاحتفاظ وفقا للوضع العمودي	
إنتاج مسألة تتطلب إنجاز عملية طرح اعتمادا على مسألة مقدمة تتطلب إنجاز عملية جمع.	×

ويمكننا ضبط مختلف الخصائص المميّزة للوضعيّة الاندماجية الّتي تمارس داخلها الكفاية في الجــدول التالي :

جدول : الخصائص المميّزة للوضعية الاندماجية

الخصائص	التعليق
معقّدة	– تتميّز وضعيّة الإدماج بتعقّدها من خلال المعطيات المقدمة (كم هذه المعطيات وتوفرها، المعلومات الدخيلة...) ووصف المهمّة أو النشاط العام.
تهدف إلى إدمــاج المكتسبات	– لا يتعلّق الأمر لا بتطبيق ولا بإعادة التنظيم فالأفضل أن ينجز هذين النشاطين قبل حصة الإدماج وذلك لتقييم تعلّم مخصوص. – تفترض الوضعيّة حشد أو تعبئة المكتسبات، فهذه المكتســبات هــي مدمجــة وليست مجزأة.
دالة	تسعى إلى إنجاز مهمّة / نشاط دال بالنسبة إلى المتعلّم. وتفترض مشاركة فردية أو ذاتيّة في العمل.
تنتمي إلى عائلة من الوضعيّات	– تتشابه هذه الوضعيّات من خلال بنيتها بجملة من الوضعيّات التي تنتمي إلى نفس العائلة. فهي جديدة في شكلها.
تتعلّق بالمادّة	– تحيل على مجموعة من المشاكل الخاصّة بالمادّة.
تهـــــدف إلــــى الاستقلالية	– يدرك المتعلّم وحده هذه الوضعيّة، إذ لا يتدخل المعلّم وذلك لأنّه يقدّم المساعدة قبل وأثناء التعلّم.

يتعلّق الأمر إذن بالوضعيّة الّتي يمكن للمتعلّم أو لغيره أن يحلّلها في إطــار غيــر مدرســيّ. وهــذا ضروري فمن الخصائص المميزة للوضعية الاندماجيةأنها وضعية تمكن المتعلم من استبطان الكفايات استبطانا يسمح بتعبئتها داخل وضعيّات تواصلية متعددة مدرسية وخــارج مدرســية. وتكتســي هــذه الوضعية أبعادا متعدّدة فهي إما **وضعية استكشاف** تهدف إلى إدماج مجموعة من التعلّمات وإما وضعية تقييم تهدف إلى التعرف على مكتسبات المتعلمين، داخل المادة موضوع التعلّم.

2.1.1- مكونات الوضعية الاندماجية :

تتكون الوضعية – حسب De Ketele – من مكونات ثلاثة : السند والمهمـــة / المهمـــات أو النشاط والأنشطة والتعليمة.

أ- **السند** : هو مجموعة من العناصر المادية التي نقترحها على المتعلم : نص مكتوب، مشاهد أو صور... الخ. ويحدد السند انطلاقا من عناصر ثلاث :

* سياق يصف المحيط الذي تتنزل داخله الوضعية
* معلومات أساسية يتفاعل معها المتعلم ويمكن أن تكون المعلومات تامة أو منقوصة ومفيـــدة أو دخيلة.
* وظيفة تحدد الهدف من المنتوج المنجز

ب- **المهمة** : هي التنبؤات بالمنتوج المنتظر

ج- **التعليمة** : هي مجموع توصيات العمل التي تقدم إلى المتعلم بشكل صريح.

مـــــثال :

وضعية تحرير فقر يصف فيها المتعلم المدرسة باستعمال النعوت والصفات والأفعال... الخ.

- **السياق : سياق الإنتاج**
- **المعلومات : النعوت والصفات والأفعال التي يجب استعمالها للانتقال من موصوف إلى آخر والصفات الدالة التي تربط الصفة بالموصوف**
- **المهمة : إنتاج فقرة وصفية**

ويمكن التعبير عن التعليمة بالملفوظ التالي : هذه مجموعة من النعوت والصفات والأفعال الواصفة. حرر فقرة وصفية تستعمل فيها النعوت والصفات... الخ. مستعينا بما قرأته من نصوص.

تمثل هذه المكونات مجموع العناصر المنظمة للوضعية التي يشترط أن تكون وضـــعية دالـــة تحفر المتعلم وتدفعه إلى التواصل داخلها.

3.1.1- الخاصية الدالة للوضعية الاندماجية :

يعرف X. Rogiers الوضعية الدالة بقوله : "**هي الوضعية التي تدفع المتعلم إلى إنجاز مهمة معينة. وتعطيه معنى مخصوصا لما يتعلمه. كما تحيل الوضعية الدالة على المكون المتعلم المعرفي، أي المكون المرتبط بالاستعداد الذي يبديه المتعلم للتعلم**" (2000، ص 129).

ولا تكتسب الوضعية – حسب رأينا – دلالتها إلا في الحالات التالية :

- اختلاف خصائصها باختلاف السياق التعليمي والمستوى التعليمي.
- أن تحمل المتعلم على حشد معارفه. فتستجيب لحاجاته وتدربه على التواصل مع محيطه الاجتماعي.
- أن تكون هذه الوضعيات من اقتطاع المعارف من سياقها وتنظيفها، توظيفا جديدا. وأن يعي أهمية استعمال هذه المعارف داخل سياقات متعددة.
- أن تساعده على تبين كيفية اشتغال هذه المعارف وبنائها ونقلها إلى وضعيات أخرى، بواسطة من ؟ ما هي المبادئ المعتمدة لذلك ؟ إلام تهدف ؟
- تمكنه من تبين المسار بين النظري والتطبيقي، مثل الكشف عن المشاكل التي تتضمنها المعلومات الواجب تحويلها إلى سياقات جديدة، قبل استعمالها والحلول الممكنة لذلك.
- تمكنه من تبين تعقد المادة والمشاكل التي تطرحها.
- تمكنه من تحديد منزلته من التعلم. وذلك بان يقيس المسار بين ما يعرفه لحل الوضعية المعقدة وما عليه أن يعرفه لتجاوز العوائق داخل هذه الوضعية" (X. Rogiers، ص 129-130) .

ومن ثم، يمكننا أن **نتبين ارتباط الوضعية الدالة بمكونات الوضعية المشكل**، إذ ترتبط :

1. **بالسياق** : مثل ملامسته لحاجات المتعلمين وما يعيشه داخل محيطه الاجتماعي.
2. **الوظيفة** : كأن نحث المتعلم مثلا على التقدم في إنجاز عمل معقد
3. **المعلومات** : كالتنبيه مثلا إلى المسافة التي تفصل بين النظري والتطبيقي
4. **المهمة** : كأن يدرك المتعلم مثلا التحدي الذي ترفعه أمامه هذه الوضعية.

وهكذا يجب أن نتلاعب بمكونات الوضعية حتى نكسبها خصائصها الدالة التي ترتبط بعائلة الوضعيّات التي تنحدر عنها هذه الوضعية.

4.1.1- عائلة الوضعيات الدالة :

نتعرف على خصائص الوضعية الاندماجية بالنظر- أيضا- إلى عائلة الوضعيات أي مجموع الوضعيات التي تقترب من بعضها البعض. ذلك أن التمرس بالكفاية انطلاقا من وضعية واحدة يؤدي بالمتعلم إلى مجرد تكرار تمرين سابق أو إلى إعادته. وخلافا لذلك فأن ترد الوضعيات متباعدة الواحدة عن الأخرى، يمكننا من وضع المتعلم داخل وضعيات متشابهة، لمراقبة مستوى فهمه.

والملاحظ أنه يمكننا أن بني، بالنسبة إلى الكفايات عددا غير محدود من عائلة الوضعيات. وذلك في حال تكون فيه الكفايات مفتوحة ومتجهة إلى عملية الإنتاج : إنتاج نص مثلا أو لوحة فنية... الخ. بيد أننا قد لا نصل في بعض الكفايات، إلا إلى تحديد ثلاث أو أربع وضعيات متشابهة، إذ لا تحدد هذه الوضعيات بشكل طبيعي مثلما هو الشأن في الوضعية التالي "**يمكن أن تقدم الكفاية في الكيمياء**

على النحو التالي "البرهنة، انطلاقا من عمليات كيميائية على خطر بعض المواد العادية، إذا ما لـم يحطاط الفرد أثناء استعمالها" والتي يمكن أن ترتبط بعائلة الوضعيات التالية :

- **الأسباب التي تدفعنا إلى وضع المضادات الحيوية (antibiotique) داخل الثلاجة (يمكن أن تفرز حامض الكلوريدريك).**
- **الخ.**

- وانطلاقا من هذه الخاصية يمكننا التطرق على الثوابت المحددة لعائلة الوضعيات.

<u>5.1.1- الثوابت المحددة لعائلة الوضعيات :</u>

تحدّد خصائص عائلة الوضعيّات، انطلاقا من مجموعة من الثوابت. وذلك لضمان التوافق بين الوضعيات. ويمكننا التمييز بينها على النحو التالي :

1- ترتبط هذه الثوابت، قبل كل شيء يسند الوضعية، أي ما نقدمه إلى التلميذ.

مثلا : * نص ينتمي إلى جنس أدبي معين، في مستوى صعوبة محدد وطول معلوم (3 ثوابت)

* مشكل رياضي مصور يتطلب ثلاث عمليات أساسية (2 ثوابت).

* أثر تاريخي في حقبة تاريخية معينة ونوع محدد (2 ثوابت).

2- يمكن أن ترتبط الثوابت، أيضا بنوع المهمة : درجة تعقد المهمة ومستوى الدقة المطلوب وحجم المنتوج والوسائل التي تتوفر [لدى المتعلّم] لإنجاز هذه المهمة.

وهكذا تتميز الوضعية الاندماجية الدالة بجملة من الخصائص والثوابت التي تميزها عن الوضعية التعليمية-التعلّمية.

ويمكننا أن نلخص الخصائص المميزة والثوابت المحددة لعائلة الوضعيات في النموذج التالي :

التساؤل حول طبيعة المعرفة في النشاط (الإنتاج الكتابي الشفاهي... الخ.) : إلى أي مدى تمكّن الكتابة المدرسية أو التواصل الشفوي المدرسي من تنمية قدرة المتعلّم على التفكير ؟

التساؤل حول مصير المتعلّم باعتباره فاعلا ومواطنا : ما الذي سيواجهه مستقبلا في تواصله مع محيطه الاجتماعي ؟
ما هي التحديات التي سيواجهها ؟

التساؤل حول مهنة المتعلّم : ما الذي سيواجهه المتعلّم، باستمرار، في حياته المدرسيّة ؟

تحديد الكفايات هو ضبط أنواع الوضعيات المشكل التي سنقترحها للتعلّم وللتقييم

انتقاء محتوى تعليمي جيّد للعمل به

إحصاء المعارف والمهارات التي يجب تعبئتها

اقتراح وسائل بيداغوجية ملائمة

مرجعية وضعيات الإدماج التي تخدم التعلّم والتقييم
مواد تمكّن من تسّخ الموارد : مجموعة من الوثائق، جذاذات المهارات، جذاذات ملفات العمل... الخ.
وسائل للتحليل والعدّ ولتقييم عمليّات التعلّم
وسائل للتخطيط
... الخ.

نموذج يوضح كيفية تحديد عائلة الوضعيات

6.1.1- متى يتم إدماج المكتسبات ؟

أيكون : أثناء النشاط التعلّمي ؟

في نهاية وحدة تعلميّة ؟

أثناء التقييم ؟

نعم يتم إدماج المكتسبات في الحالات الثلاث.

* إذ أن مبدأ الإدماج ليس مقتصرا على فترة دون أخرى لأنّ المتعلّم معارفه فيضيف إليها في غير تراكم معارف جديدة ويعيد من ثمّة هيكلة مكتسباته ليتمكّن من توظيف معارفه ومهاراته في وضعيات مركبة ذات دلالة فالعملية التعليمية تتم على مستويين :

-أ- **مستوى الهدف المميّز** – مكتسبات جديدة.

-**ب- مستوى الكفايات** : تدمج المكتسبات الجديدة ضمن السابقة وتوظف في حلّ وضعيّات في صيغة مشكلات دالّة.

7.1.1- لماذا وحدة التعلّم الاندماجي؟

هدفها مزدوج :

- تدريب المتعلّمين على استعمال مكتسباتهم في سياقات محدّدة بهدف إعطاء معنى لها.
- تقديم وضعيّات مركبة وذات دلالة للمتعلمين يوظفون لحلها ما يناسب من مكتسباتهم السابقة.

وحدة التعلّم الاندماجي تكمل التعلّم المبني على الأهداف المميّزة إذ نادرا ما تتوفر للمتعلّمين أثناء الدرس فرص معالجة وضعيّات مركّبة (ضاغطة الوقت) في حين أن هذه الوضعيّات ضرورية لتحقيق تعلّم جديد.

وتمكن أهمّية التعلّم الإندماجي : في إعطاء

في إعطاء معنى ودلالة للتعلمات الآنية، وذلك في مستويات متعددة :

- تظهر فائدة كلّ تعلّم آنيّ.
- تمكّن من تبيّن المسافة بين النّظري والتطبيقي
- تبرز إسهام مختلف المواد في التعلّم.
- تمكّن المتعلّم من تبيّن المسافة الّتي قطعها والمسافة الباقيّة للتعلّم.

ومن ثمّ تكشف الوضعيّة الاندماجيةعن أهمّية وفائدة كلّ تعلّم آنيّ.

مثال : يمكننا أن نتبيّن من خلال وضعيّة معقّدة، مجال تطبيق هذه القاعدة أو قانون.

ويمكن للمتعلّم أن يتبيّن، انطلاقا من هذه الأنشطة أو الوضعيّات، نوع المكتسبات الواجب توظيفها داخل هذه الوضعيّة أو تلك.

إظهار المسافة بين النظري والتطبيقي

تكشف عمّا ينبغي للمتعلّم تعلّمه.

يجب أن لا نخاف من تقدم وضعيّات يفوق مستوى تعقّدها ما يمكن أن يكون المتعلّم قادرا على حلّــه، شريطة أن يتمكّن من تفكيك هذه الوضعيّة وحلّها جزئيا بمساعدة ما.

مثال : لنفترض أن المتعلم قد تعلّم قراءة خريطة تونس (التعلّم ≠ متحقق) وتعلّم تفسير السرعة التي يعبر عنها بالكم في الساعة (التعلّم 2 متحقّق) وتعلّم قراءة درجات الحرارة التي يعبر عنها بالدرجات المئوية (التعلّم 3 متحقق). يمكن أن نطلب منه تفسير نشرة الأحوال الجويّة أين نتحدث عن الضغط (تعلّم 4 غير متحقّق). ولئن استطاع المتعلّم حلّ الوضعيّة جزئيا (في مستوى الأجزاء المتعلّقة بالتعلّم 1 و2 و3) يمكنه أن يلاحظ أنّ من الضرورة معرفة الضغط كي يتمكّن من تفسير نشــرة الأحــوال الجويّة ([1]).

تفرز مساهمة مختلف الأنشطة في التعلّم

لا يتم ذلك إلا من خلال أنشطة تتطلب إدماج قدرات أو كفايات مشتركة بين مواد مختلفة.

مثال : تعلّم تقنيات الوصف لا يقتصر على نشاط الإنتاج الكتابي، يمكن تنمية هذه القدرة من خلال أنشطة الجغرافيا (وصف الخريطة) والرياضيات (وصف البرهنة الهندسيّة)... الخ.

2.1- من وضعية الإدماج إلى النشاط الاندماجي:

يعرّف X. Roegiers النشاط الاندماجيبأنّه "**تشاط تعليمي – تعلّمي (Didactique). تكمــن وظيفته الأساسيّة في جعل المتعلّم قادرا على تعبئة جملة من المكتسبات الّتي حصلت له من مــواد متفرّقة. يتعلّق الأمر إذن بأزمنة تعلّم هدفها الوصول بالمتعلّم إلى إدماج مكتسبات مختلفة وإعطائها دلالة**" (2000، ص 189).

ويتميّز هذا النشاط – حسب رأيه- بجملة من الخصائص يمكن إجمالها فــي النقــاط التاليّــة المستوحاة من تعريف (De Ketele et al، 1989) للوضعيّة الاندماجية:

1- يكون المتعلّم، في هذا النشاط، فاعلا. إذ يعرّف الإدماج بأنّه تعبئة لجملة من الموارد يقــوم بهــا المتعلّم نفسه.

2- يهدف هذا النشاط إلى جعل المتعلّم قادرا على تعبئة جملة من الموارد. ويشترط أن تعبــأ هــذه الموارد بشكل مترابط ممفصل ولا أن تكون مجرّد تجاور مجزّأ .

3- أن **يتوجّه النشاط نحو كفاية أو كفايات نهائيّة هدف إندماجي نهائي.** إذ يعتمد نشاط الإدماج على حلّ وضعيّات شبيهة بالوضعيّة التي تمارس داخلها الكفاية. وتنتمي هذه الوضعيّة إلى عائلة الوضعيّات التي تعرّف الكفاية أو الهدف الاندماجي النهائيّ.

(1)- يمكن أن نقدم كشفا أو نصّا يحتوي الخطاب المنجز داخل هذه النشرة.

وتجدر الإشارة هنا أنه ينبغي تحديد وحصر الكفايات المراد تنميتها لنصل إلى تحديد التعلّمات التي تعكس نوع الكفاية المراد تنميتها من خلال مجموع الأنشطة المقترحة على المتعلّم.

4- يتميّز نشاط الإدماج بأنّه نشاط دال :

ينطلق نشاط الإدماج من وضعيّات دالّة تستقى من واقع المتعلّم ومن محيطه الاجتماعي، و**تدفعه** للتّواصل داخلها. واستنادا إلى هذه الوضعيّة وخصائصها، يتبيّن التلميذ جدوى التعلّمات المقترحة عليه. فلا يقرأ مقالا صحفيا لمجرّد القراءة البسيطة بل بحثا عن معلومة أو استجابة لحاجة لديه.

مثال : كتابة مراسلة مدرسيّة، لا تكون دالة بالنسبة إلى المتعلّم إلا حين يكون معنيّا بها مباشرة، أي أن يحرّر المعلّم الرسالة ويقتصر دور المتعلّم على إعادة كتابتها.

5- تعد الوضعيّة الجديدة المحور الأساسي : بمعنى أن لا يختار المعلّم وضعيّة قد تمّ حلّها، من قبل، جماعيا أو فرديا. وإلا فإنّنا نطلب منه مجرد تكرار وإعادة لما تعرض إليه سابقا ومن ثمّ لا ندفعه إلى تعبئة موارده. بيّد أن القول باختلاف وضعيّة الإدماج عن وضعيّة التعلّم لا يعني الاختلاف التام بين الوضعيتين. فيجب أن ترتبط الوضعيّة بعائلة الوضعيّات التي تحدّد الكفاية.

وتكمن أهمّية هذه الممارسة في مادّة الرياضيات والعلوم مثلا – في الفصل بين التمرين([1]) (التطبيق البسيط لقاعدة أو لنظرية) وحلّ المشكل بمعنى آخر الممارسة الفعلية للكفاية. وينبه X. Roegiers (2000) إلى ضرورة أن لا نخلط بين حلّ المشكل والتطبيق. إذ لا يمكننا أن نتحدث عن تمرين أو تمرس بالكفاية إلا إذا دفع، حلّ المشكل، المتعلّم إلى تعبئة جملة من المعارف والقواعد والعمليّات ...الخ. التي يختار من بينها المورد الأنسب لحلّ المشكل الذي يجب أن يكون دالا يدفعه إلى التّواصل. وإلا فإنّنا سنبقى في مجال التطبيق.

مثال لوضعية إدماج : (في مجال اللغة)

– يمكن أن تأخذ الوضعيّة أشكالا مختلفة فتكون وضعية مصورة يطلب من المتعلّم وصفها أو تصوّر خاتمة لهذه الوضعيّة أو تجسيد هذه الوضعيّة من خلال كوميديا تمثل أو التعليق إثراء الحكاية أو الرواية التي تقدّم إليه.

تجدر الإشارة هنا إلى ضرورة الانتباه إلى الأنشطة التي نقدمها إلى المتعلّم، فليس كلّ نشاط تعليمي هو نشاط إدماجي. ويكفي أن نعود إلى مميّزات الوضعيّة المشكل لنتبيّن أنّ العديد من الأنشطة التعليميّة لا يمكن نعتها بأنّها أنشطة إدماج– ويظهر ذلك خاصّة في الوضعيّات التي :

- يكون فيها المعلّم هو الفاعل الرئيسي
- تؤدي إلى وضع المكتسبات وضعا يجاور بينها دون إدماجها
- لا تحتوي على خصائص دالّة.

---

(1)- بمعنى التمرس بالكفاية.

- ونورد في هذا السياق بعض الوضعيّات التي لا يمكننا اعتباره وضعيّات إدماج.
- الإلقاء المعلّم لدرسه.
- تمارين مقتطعة من سياقها (مثلا الجداول الحسابيّة = سلسلة أفعال التصريف... الخ).
- تطبيقات تقتصر على مفهوم محددة (مثلا تقديم قاعدة احتساب مساحة المستطيل ونقترح على التلميذ سلسلة من المشاكل أو التمارين حول مساحة المستطيل. فهذا النشاط لا يعتبر نشاطا إدماجيّا. إذ لا تحتوي هذه الوضعيّة على معلومات دخيلة أو منقوصة، تربك توازن المتعلم وتدفعه إلى تنشيط قدراته.

ولئن كانت هذه الأنشطة أنشطة هيكليّة فإنّها أنشطة هامّة تساهم بشكل أو بآخر في اكتساب الكفايات وفي تنميّة القدرات ولكنّها لا تمثّل وضعيّات إدماج حقيقيّة.

يقودنا هذا التحليل إلى التساؤل عن الخصائص المميّزة للوضعيّة المشكل وعن أهميّة المشكل في التعلّم؟

3.1- التقنيات المساعدة على صياغة وضعيّات إدماجيّة :

تفترض الوضعيّة الاندماجيةأن تكون دالّة تدفع المتعلّم إلى التّواصل داخلها وأن تنتمي إلى عائلة وضعيّات الكفاية المستهدفة. وذلك بتحديد :

- الكفايات المستهدفة من نشاط التعلّم
- وصف المهمّة المطلوب إنجازها
- وصف مهمّة محدّدة بدقّة بالنظر إلى الوضعيّة
- يجب أن تضبط التعليمة بعض خصائص وظروف إنجاز المهمّة
- تستهدف أنشطة الإدماج التعلّمات من خلال غايات مخصوصة
- تحديد المعلومات بالنظر إلى التعلّمات.

وانطلاقا من هذه الخصائص يمكننا تحليل عمليّات أو تقنيات صياغة النشاط الاندماجيعلى النحو التالي:

<u>1- تقديم النشاط أو المهمة الاندماجية :</u>

* الاهتمام بالمتعلّم. وذلك في مستويات متعددة تلخص في الجذاذة التالية التي تحدد نوع النشاط وكيفية تفكيكه إلى مهمّات.

جذاذة لصياغة مهمة أو نشاط إدماجي

عنوان النشاط الاندماجي................	المرحلة....... السنة...... في أي مرحلة من السنة........
المجال : (الإنتاج الكتابي/ الشفوي- الرياضيات- القراءة... الخ)	تحديد الكفاية المتعلّقة بالمادة تحديد الكفايات المشتركة / الأفقيّة
ملفوظ الوضعيّة	تحديد القدرات المراد تنميتها من خلال أنشطة التعلّم أو التقييم التكويني كفايات متعلقة بالمادة كفايات أفقية / مشتركة
النشاط/ المهمّة (Tâche)	تحديد محتوى المادة موضوع التعلّم
التعليمة (Consigne)	استراتيجيات التعليم التي سيقع اعتمادها. استراتيجيات التعلّم استراتيجيات التقييم
الغايات أو المقاصد (Les intentions)	الوثائق والوسائل
	محكات التقييم إن وجدت

<u>2- ضبط العناصر المكوّنة للنشاط الإندماجي :</u>

تتم هذه العمليّة بالنظر إلى العناصر المكوّنة للوضعيّة أو النشاط الإندماجي ([1]) :

1- تحديد الكفايات :

* احترام قدرات المتعلمين وذلك بترجمة ملفوظات الكفاية ترجمة تلائم لغة الطفل ومستواه الذهنيّ.

2- الوضعيّة :

* تصف المهمّة الاندماجيةوضعيّة محدّدة، إذ تعين المهمة أو النشاط وضعيّة حقيقية دالة بالنسبة إلى المتعلّم.

* يجب أن تكون دافعة للمتعلّم على إنجاز النشاط أو المهمّة المطلوبة منه.

* تحديد جملة منالكفايات وسياق تحققها.

* ضبط محتتى المادة بالنظر إلى الكفاية لتحديد طبيعة النشاط أو المهمة وما يمكن أن يطرحه هذا النشاط من صعوبات أمام المتعلم.

---

(1)- انظر مكونات الوضعية الاندماجية داخل هذا الدرس.

3- المهمة أو النشاط :

* يجب أن يكون النشاط معقّدا يدفع المتعلّم إلى حشد مجموعة من القدرات المدمجة التي يكون مجموعها الكفاية. ذلك أن صعوبة النشاط واتساعه مشروطان بسياق تحقق الكفاية.

* تمثل المهمة مشكلا بالنسبة إلى المتعلم، بما أنه يصعب عليه التوصل إلى الحل بسهولة.

تمثل تحديا بالنسبة إلى المتعلم.

* تخضع درجة تعقدها وصعوبتها إلى مستوى المتعلّم الذهني وإلى مستوى تطور كفاياته.

* وصف المهمة / النشاط يحدد النتيجة الإجمالية لما يطلب من المتعلم إنجازه والنتيجة المخصوصة تحدد داخل التعليمة. ترتبط المهمة مباشرة بالوضعيةالتي وقع وصفها.

يمكننا القول، انطلاقا مما سبق، أن المهمة / تعد جزءا من مجموعة مهمات ممكنة ترتبط مباشرة بتمرين الكفاية أو بالتمرين بها.

مثال : الكفاية : قراءة نصوص متنوعة

المهمة : عليك صياغة نص تعبر فيه عن ردود فعلك وذلك في شكل رسالة إلى تلميذ لا ينتمي إلى فصلك، ولكن لكما نفس السن، الغاية من هذه الرسالة هذا أن تفسر لصديدك أهمية استعمال الأنترنات بالنسبة إلى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي استنادا وذلك إلى النصوص التي قرأتها. يجب أن تبرز في رسالتك موقفك الشخصي ومواقف الكتاب الذين اطلعت على نصوصهم.

4- التعليمة :

* تكشف التعليمة عن الكفايات أولا وعن درجة تعقد النشاط أو المهمة.

* تختلف التعليمة باختلاف درجات التعلم وباختلاف مراحله خلال نفس السنة.

* يمكننا أن نقدم معلومات – نسبيا- دقيقة مقارنة بتطور الكفاية.

* يجب أن تكون التعليمة واضحة ومصرحا بها كي نضمن فهم المتعلّم لنوع المهمّة وتوضعه للكفايات المستهدفة. (يجب أن تأخذ العصا من وسطها فلا نقترح كيفية حلّ المشكل. فقد نقع في نتائج سلبيّة تؤدي إلى سوء فهم المتعلّم للمشكل المطروح عليه).

* في بداية الدرجة يمكننا تقديم أنشطة/ مهمات دقيقة ولكن في نهاية الدرجة ستكون التعليمة أكثر إجمالا وتعقيدا.

* يجب أن تحدد التعليمة إذا بالنظر إلى الكفايات المشتركة.

* في المراحل الأولى يجب أن لا تتعدّد التعليمات ويجب أن تقدم بصورة تدريجيّة بالنظر إلى سير النشاط (استراتيجية سؤال-جواب).

ومع ذلك يجب أن يتبين المتعلّم، منذ البداية، النشاط في جميع جوانبه.

* من "أنت". المفيد مخاطبة التلميذ عند صياغة التعليمة.

مثال :

الكفاية : قراءة نصوص متنوعة

التعليمة : يجب أن لا يتعدى طوال رسالتك 20 سطرا مثلا

5- الغايات أو المقاصد : Les intentions :

* يساعد تحديد المقصد على ضبط التعلّمات المستهدفة من هذا النشاط. وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي : "ما هو التعلّم الذي استهدفه من هذا النشاط ؟ "ماذا سيتعلّم التلميذ من خلال إنجازه لهذا النشاط الاندماجي؟

* تمكن هذه المقاصد أو الغايات من تحديد التعلّم المستهدف. وهي على صلة بكفايات المادّة وبالكفايات المشتركة وبمقامات التلفظ وبالمحتوى المعرفي. ويمكنها أن تحيل أيضا على تعلّمات مخصوصة ترتبط بالنشاط الاندماجيإذ يحدّد صائغ الخطاب على ماذا سيركّز مسبقا.

تتعلق هذه المقاصد بالمعلّم وبالمتعلّم أيضا.

مثال : قراءة نصوص متنوعة.

الغاية أو المقصد :

*** التأكد من قدرة المتعلّم على فهم نصوص تقنية/عمليّة**

*** التعوّد على قراءة نصوص طويلة (النظر إلى علاقة هذه الكفاية بكفايات أخرى : الكتابة مثلا).**

*** التأكد من فهم المتعلّم الخصائص المميزة لهذه النصوص**

*** تجويد إستراتيجات التعلّم في القراءة**

*** إقامة تمشّي تعاوني مع باقي التلاميذ**

*** تنشيط قدراته المشتركة.**

نشـــاط التقييـــم الذاتـــي

تقنيـات صياغـة الوضعيّـة الاندماجية

<u>الوضعية :</u>

قررت وزارة التربية والتكوين تقييم كفايات المعلم المهنية، واختارت أن تكون "كفاية بناء الوضـــعيّات الاندماجيةالدالة" مضمون الاختبار، بما أنها لا تستطيع تقييم كلّ الكفايات.

دعيت، إذن، لاجتياز هذا الاختبار مع مجموعة من المعلمين والمعلمات. وطلب منكم الانتباه إلـــى أن النشاط الاندماجي التي ستصوغونه إنما هي كفاية مهنية مرتقبة من المعلم ولا من المــتعلم. وحملتــك على أن تتصور نفسك داخل القسم تتواصل مع تلاميذك أو أن تتصور معلما أو معلمة أخرى بصـــدد التواصل مع تلاميذ(ه) ها.

<u>المهمة المطلوب إنجازها :</u>

استند إلى الجدول التالي لصياغة الوضعية الاندماجية: مع مراعاة النقاط التالية : نص الكفاية، المهمة:

جذاذة لتصوّر كيفية بناء الوضعيّة الاندماجية

<table dir="rtl">
<tr><td colspan="2">العنوان : ....</td></tr>
<tr><td>المهمّة
أو النشاط

التعليمية</td><td>..
....
....

....
....
....</td></tr>
<tr><td>Modalités</td><td>عدد الساعات : ....
الوثائق التي ستعتمد لهذا النشاط
....
....
....
....
المساعدة التي سيقدّمها المعلّم للمتعلّم :
....
....</td></tr>
<tr><td>المهارات
....
....
....</td><td>المعارف
....
....
....</td></tr>
</table>

2- الوضعية المشكل أو المشكل داخل الوضعية :

يتطلب تحليل الوضعية المشكل النظر في مفهوم المشكل : كيف يحدّد ما هي وظائفه ؟ وما هي أهم خصائصه ؟

1- المشكل والوضعية المشكل :

يعرف Louis d'Hainaut المشكل بأنّه "**موضوع يتضمن وضعية تتطلب معالجتها إتباع تمشي منطقي يفضي إلى نتائج على أن يكون أحد هذه التمشيات (الوضعية أو التمشي أو الناتج) على الأقل جديدا بالنسبة إلى المتعلم**" (**1995**).

تمثل المشاكل المدرسية وسيلة لتقييم مكتسبات المتعلمين. ويميز **Roland Charnay** بين ثلاث وظائف "تعليمية-تعلمية" (Didactique) :

"1- يعد المشكل محكا للتعلم، إذ يمكن من التأكد من مكتسبات المتعلمين.

2- يمثل المشكل المحرك الرئيسي للتعلم، إذ يمكن من انتقاء وضعيات معيشة ومن دفع المتعلمين عبر نشاط ذا طبيعة وظيفة نتحدث عن "بيداغوجيا المشكل".

3- يعد المشكل وسيلة للتعلم : يدفع المتعلم ويمكنه من تبين السبيل والأدوات الذهنية الضرورية للحل. ونتحدث في هذه الحالة عن "بيداغوجيا الوضعية المشكل" (ذكرها J-P- Astolfi، 1997، ص 137).

ويصنف Fabre هذه الوظائف في ثلاثة مستويات أيضا :

- **الوظيفة السيكولوجية** : تتعلق بدافعية المتعلم أثناء التعلم.
- **الوظيفة الابتستمولوجية أو الدلالية** : تتعلق بالمعنى الذي تسنده إلى المعرفة موضوع التعلم. وذلك للانتقال الناجح من المعرفة التصريحية إلى المعرفة الإجرائية، انتقالا يسكب المعرفة قيمتها الدلالية والإجرائية.
- الوظيفة الاجتماعية : تتعلق بربط الأنشطة المدرسية بمقامات التواصل الاجتماعية أي بالممارسات الاجتماعية المرجعية التي ترتبط بالحياة اليومية.

ويعتبر حل المشكل، تمشيا متعدد الأبعاد لأنه يتطلب إدماج معارف متعددة تصريحية ووسيلة.

2- حل المشكل :

يذهب بعض المعلمين والتلاميذ إلى تصور المشكل المدرسي "**مجرد تطبيق لمعارف نظرية وقع اكتسابها، ومن ثم ترد الصعوبات إلى ضعف أداء التلميذ وإلى قلة انتباهه، ويقترب هذا التصور من التعليم الذي يستند إلى النموذج : باث/متقبل لمعارف جاهزة. لهذا يرجع [المعلم] المسؤولية إلى المتعلم. أو إلى التركز، فكثيرا ما نلاحظ أن [المعلم] يقترح حلولا للمشاكل دون محاولة حل هذا**

المشكل او الشك [في جدواه]. فهو يعرف الحل - على حد تعبيره - (نحن المعلمون لا مشكل لدينا). فيقدمه بطريقة خطية واضحة. يمكن للمتعلم أن يكتسب هذا الحل وأن يعيد إنتاجه داخل وضعيات مشابهة، بيد أن [هذه الطريقة] لا تضمن، في أي حال من الأحوال "مواجهة مشاكل حقيقية، إذ نمرر، ضمنيا، صورة خاطئة عن المشكل" (Andrée Dumas Carré, Monique Goffard, Daniel Gil Pérez، 1992).

يركز نموذج المشكل على عمليات الإدماج التي يقوم بها المتعلم، قصد اكتساب الكفايات المستهدفة من الأنشطة موضوع التعلم. إذ يرتبط المشكل ارتباطا وثيقا بالوضعية التواصلية التي يطلب من المتعلم الواصل داخلها.

3- الوضعية المشكل : Situation problème :

عرف X. Rogiers الوضعية المشكل بقوله "**هي مجموع المعلومات التي توضع داخل سياق معين للربط بينها، قصد إنجاز مهمة معينة**"(2000، ص 126). وعرفها A. Vergnioux و L. Cornu بقولهما : "**هي وضعية تعليمية – تعلمية، منظمة بحيث لا يستطيع المتعلم حل المشكل المطروح بمجرد تكرار تطبيقات لأفكار أو لمهارات مكتسبة وبحيث تستدعي الوضعية صياغة فرضيات عمل جديدة**" (1992، ص 54). ومن خصائص الوضعية المشكل – حسب رأيهما- أن يجد المتعلم نفسه مجبرا داخلها على توظيف قدراته الذهنية الذاتية. إذ يهيكل المعلم هذا النشاط الذي يقوم به، بحيث تعترض المتعلم عوائق تجعله يتعثر في إنجاز مشروعه، الأمر الذي يدفعه إلى استنباط حلول جديدة وإلى جمع معارف مشتتة وإلى تجريب طرق ووسائل لم يفكر فيها من قبل [1] ويتطلب إعداد الوضعية – المشكل، تدخل المعلم، وذلك في مستويين :

1- يحدد الهدف المعرفي الذي ينشد تحقيقه مع المتعلمين. وتتطلب هذه العملية تحديد مستواهم الذهني وضبط طبيعة العائق الذي سيعترضهم والذي يحدد مستوى تحصيلهم إذا ما توصلوا إلى تجاوزه.

2-يهيكل الوضعية – المشكل معرفيا ومنهجيا، بشكل يفسح المجال، أمام المتعلّم، للعمل والاجتهاد الشخصي. وتتميز الوضعية المشكل – حسب X. Rogiers- بثلاث خصائص :

"**1- هي وضعية إدماجية، تراهن على مكتسبات المتعلم.**

2- يلعب المتعلم، دورا فاعلا، داخل هذه الوضعية التي تتطلب منه حشد كفاياته المعرفية والحركية والسوسيو-وجدانية... الخ.

3- يعد المعلم الوضعيات "التعليمية- التعلمية" مسبقا، ليتفاعل معها المتعلم لاحقا داخل الوضعيات المشكل الحقيقية التي يتجاوز داخلها العوائق التي تعترضه، من خلال توظيفه لوسائل تساعده على

1- أنظر A. Vergnioux و L. Cornu، 1992، ص ص 54-55.

إنجاز مهمته بنجاح"[1](2000، ص 127)، إذ يخزن المتعلم الكفايات المكتسبة في عرض هذه الخصائص إلى أعمال (Nautes و Charnay) :

<u>**أ- الخصائص المتعلقة بالمشكل :**</u>

1- يقوم طرح "الوضعية – المشكل" على افتراضات تحدد مسبقا :

- تصورات المتعلمين الخاطئة حول المعرفة موضوع التعلم.
- المنهجية التي يعتمدها المتعلم والتي يمكن أن تكون مصدر الإشكال.

2- يجب أن يكون قادرا على الإنخراط بسهولة في حل المشكل، انخراط يمكنه من الوعي بالمسافة بين ما تعلمه وما تبقى له أن يتعلمه.

3- يؤدي حل الوضعية الجديدة إلى امتلاك مفاهيم ومعارف جديدة.

4- يجب أن يكون المتعلم قادرا على تقييم نتائجه وعلى الوقوف على أخطائه قصد تعديلها. ويكن أن تتم عملية المراقبة من خلال المقابلة بين النتائج داخل مجموعة القسم أي اعتمادا على الصراعات العرفانية الاجتماعية.

غير انه يمكن أن تطرح هذه العملية صعوبة في حال اتفاق المجموعة واقتناعهم بخطإ نتائجهم. كما صرح بذلك رفاقهم، دون أن يصغوا تصوراتهم الضمنية موضع شك. ومن ثم لا تضمن هذه العملية عدم وقوعهم في نفس الخطإ بعد فترة زمانية.

5- يجب أن تدرس الوضعية المشكل في جميع جوانبها حتى تكون المعرفة المعلمة وظيفية، تمكن المتعلم من توظيف مكتسباته. لذا ينبغي أن يتنبأ المعلم بما سينتجه المتعلم وكذلك بالعمليات والاستراتيجيات الذهنية التي سيوظفها في حله للوضعية المشكل.

6- يجب أن تكون الوضعية المقترحة وضعية مفتوحة تمكن من صياغة المشكل، داخل وضعيات مختلفة.

إذ لا يمكن المشكل المقترح المعلم "**من تبين كيفية استعمال تلاميذه للمفاهيم [...] التي وقع التعرض إليها في المراحل السابقة ومن معرفة نوع المعارف التي يقدرون على تعبئتها تعبئة صحيحة. ومن معرفة نوع الأخطاء التي يقعون فيها. فكل ما سيعرفه عن المتعلمين سيساعده على اقتراح وضعيات تعليمية ملائمة**". (Michel Naute, Gilbert Asac, Gilles Germain، 1988).

ومن ثم يرتبط نجاح الوضعية المشكل بالتعرف على الاستراتيجيات الذهنية التي يعتمدها لمتعلم في حل المشكل وعلى العمليات التعليمية التي يوظفها لتجاوز العوائق التي تعترضه داخل الوضعية المقترحة عليه.

---

1 - يميز X. Rogiers بين الوضعية التعليمية – التعلمية التي يحددها المعلم والوضعية المشكل التي يمارس المتعلم داخلها كفاياته المكتسبة.

ب- توظيف المشكل داخل الوضعية التعليمية :

تسند "بيداغوجيا الوضعية المشكل" أهمية كبرى إلى التمشيات البيداغوجية. إذ يمكن استثمار نفس المشكل بطرق مختلفة سواء من خلال العمل الجماعي أو العمل الفردي، قصد امتلاك معلومات جديدة تهدف إليها الوضعية المقترحة. لهذا فمن الضروري أن يصوغ المعلم الوضعيات صياغة تمكن المتعلم من اكتساب أدوات عمل ذاتية، تنتج له تجاوز العوائق التي تعترضه داخل الوضعية المقترحة.

وترد التمشيات البيداغوجية إلى المراحل التالية :

1/ **مرحلة العمل** : تكون غالبا داخل مجموعات، أين يمتلك التلاميذ المشكل ويوظفون مكتسباتهم ويعتمدون طرائق ضمنية ويتمثل الرهان بالنسبة إلى التلميذ في إنجاز النشاط وبالنسبة إلى المعلم في تمكين المتعلمين من تلمك طريقة الحل.

2/ مرحلة التبليغ : يبرز التلميذ، في هذه المرحلة، كتابيا أو شفويا الطرائق التي استعملوها والحلول التي توصلوا إليها.

3/ مرحلة الإقرار : يجب أن يتوصل المتعلمون في هذه المرحلة إلى درجة الاقتناع وإقناع غيرهم بصحة أكل الذي تم التوصل إليه جماعيا.

4/ مرحلة التأسيس : لا تعد المراحل السابقة كافية، كي يمتلك المتعلم المعلومات. لذلك فمن الضروري أن يثبت المعلم المعارف الجديدة ويدقق المصطلحات اللغوية والرموز الخاصة بها. ويتم، في هذه المرحلة، توحيد المعلومات، في القسم وتدقيق المعارف التي يجب الاحتفاظ بها.

5/ مرحلة التدرب والاستثمار اعتمادا على تمارين مشفوعة بالتقييم.

ومن ثم تتميز الوضعية – المشكل بكونها وضعية منظمة تتطلب من المتعلم إدماج مكتسباته قصد إيجاد الحل وبناء فرضيات عمل جديدة. وتختلف الوضعية – المشكل عن "الوضعية التعليمية – التعلمية" (Situation didactique) في جملة من الخصائص نتبينها في ما يلي :

3- الوضعية التعليمية – التعلمية Situation didactique

تتميز الوضعية التعليمية – التعلمية بكونها وضعية تمازج بين التعليم والتعلم. إذ تهتم بالعلاقات التفاعلية بين المعلم والمتعلم والمعرفة موضوع التعلم. ويمكن التمثيل لهذهالعلاقاتالتفاعلية "بالمثلث التعليمي–التعلمي" الذي يوضح مختلف العلاقات الأساسية التي تربط بين أقطاب العملية التعليمية – التعلمية : (المعلم/ المتعلم/ المعرفة).

<u>1* العلاقة بين المتعلم والمعرفة :</u> وتؤكد على أهمية النشاط الذي يقوم به المتعلم لامتلاك المعرفة موضوع التعلم.

2* العلاقة بين المتعلم والمعلم : وتشير إلى الدور التعليمي بالذي يقوم بـــه المعلـــم داخـــل الوضعية التعليمية– التعلمية (دور تعليمي تقييمي إرشادي يؤثر في المتعلم).

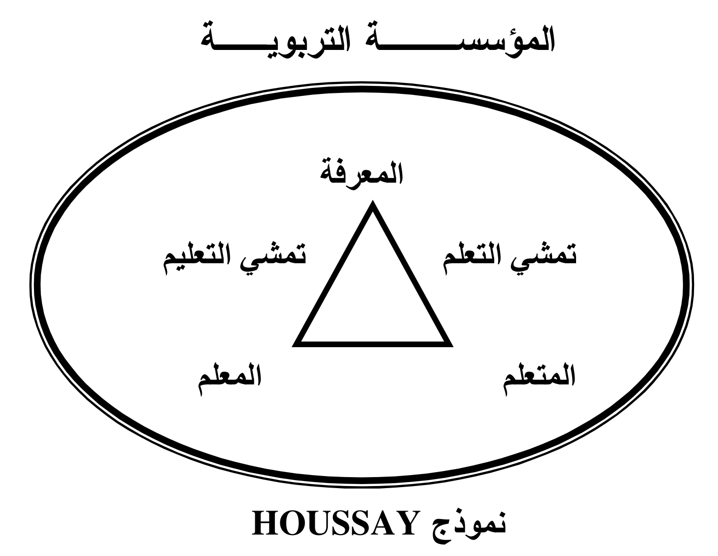
3* العلاقة بين المعلم والمعرفة : ونشير إلى مختلف عمليات التطويع المعرفي التي يقوم بها المعلم عند إعداده للمعرفة الواجب تعليمها إلى المتعلم وقدرته على قراءة التوجيهات وتحويـــل المـــادة المعرفة إلى مهارات.

وتتولد عن هذه العلاقات ثلاثة تمشيات داخل الوضعية التعليمية– التعلمية التي تأخذ دائما شكل مثلث :

– التعليم : ويؤكد على العلاقة بين المعلم والمعرفة
– التعلم : ويؤكد على العلاقة بين المتعلم والمعرفة
– التكوين : ويؤكد على العلاقة بين المتعلم والمعلم.

ويدرج هوساي هذه التمشيات ضمن دائرة المؤسسة كما يوضحه الرسم التالي :

المؤسســـــــة التربويـــــة



نموذج HOUSSAY

وقد تغذى هذا النموذج بروافد معرفية عديدة نهلت منها "التعليمية–التعلمية" فخرجت بذلك من العلاقة الثنائية الكلاسيكية بين المعلم والمتعلم (مثال تلقيني) إلى الوعي بتلازم عمليتي التعليم والـــتعلم داخل الوضعية "التعليمية–التعلمية" الخاصة بالمادة المعرفية موضوع التعلم. ونتساءل هنا عن معنـــى التعليم والتعلم ؟

يعرف Ph Jonnaert التعليم والتعلم بقوله : "**بأنه مجموع التمشيات والعمليات التي يقوم بها الفرد في ظروف معينة قصد اكتساب مؤهلات جديدة (سواء تعلق الأمر بالمعرفـــة أو بـــالمواقف أو بالمهارات). وفي مقابل ذلك يعرف التعليم بأنه مجموع العمليات التي يوفرهـــا الوســـط التربـــوي (المعلمون، الأولياء، المؤسسة التربوية). يقصد تسهيل التعليم الذي يقوم به الأطفال**" (1991، ص

22) وأشارت M. Aletet إلى أن "**المعرفة لا تصبح معلومات إلا بواسطة عمليات التعلم الفردية التي يقوم بها الفرد"[...]" ومن ثم يعرف التعلم بأنه تمش للاكتساب وتمش للتغيير**" (مقالها ضمن J. Houssay، 1996، ص 80) سلوك المتعلم تجاه المعرفة التي هو بصدد تعلمها. أما "**التعليم فإنه يغطي حقلين من الممارسة :**

1. **حقل تنظيم المعلومات وهيكلة المعرفة من طرف المعلم وذلك قصد إكسابها للمتعلم، وهذا مجال "التعليمية–التعلمية".**
2. **حقل معالجة ونقل المعلومات إلى معارف بواسطة عمل المعلم داخل الفصل. وكذلك بواسطة تنظيم الوضعيات البيداعوجية التي يوضع فيها المتعلم، وهذا مجال البيداغوجيا**". (1997، ص ص 8–11).

وهكذا تعد الوضعية التعليمية التعلمية، وضعية مثلثة تجمع بين أقطاب المثلث التعليمي التعلمي التي ترتبط عبر علاقات تأثيرية : تفرز جملة من المفاهيم "التعليمية–التعلمية" (النقل التعليمي – العقد التعليمي– التصورات... الخ).

وانطلاقا من هذا التمييز بين هذه الوضعيات، يمكننا انتقاء الوضعية التلفظية الجديرة بتنمية كفايات المتعلمين وذلك بالسعي إلى الملائمة بين الظروف التي يمارس المتعلم داخلها كفاياته والوضعيات المشكل التي يدعي إلى تجاوزها، إذ ترتبط الوضعيات المقترحة على المتعلم بنوع المهمة المطلوب إنجازها وبدرجة تعقدها وبحجم المنتوج بوما يتوفر لدى المتعلم من وسائل لتحقيق هذه المهمة.

والملاحظ أنه لئن كانت مهمة المدرسة هي تنمية كفايات المتعلم فإنها ليست المصدر الوحيد لهذا التعلم، إذ تبنى كفايات المتعلم – حسب M. Dabene– انطلاقا من مصادر ثلاثة :

"**1– ما تعلمه "المتعلم من الوسط المدرسي.**

2– ما اكتسبه "من خلال احتكاكه بالمكتوب داخل المجتمع.

3– ما ورثه " من خلال التصورات الفردية والاجتماعية المتجذرة في التاريخ" (1987، ص14).

وتعمل المدرسة على إدماج هذه المصادر الثلاثة لتكوين ذات قادرة على الإسهام في ثقافة المجتمع. إذ لا يكتفي في التعلم بتعليم المعرفة العالمة، بل يتعلم كيفية اشتغال هذه المعرفة وذلك بتنمية جملة من الاقتدارات التي تمكن المتعلم من اكتساب آليات التحكم في المبادئ المنظمة لانسجام مختلف الخطابات التلفظية. كما يهدف تعلم المعارف وتعلمها إلى جعل المتعلم قادرا على توظيف مكتسباته داخل الوضعية المشكل التي يدعى إلى حلها. وانطلاقا من المنتوج المنجز، يحرص المعلم في حصص التعليمية على تنمية كفاياتالمتعلم من خلال ما يقدمه من معارف وآليات تساعد المتعلم على تطوير وسائل عمله، في إنجاز المهمات التي تطلب منه.

نشاط التقييم الذاتي

الوضعيات التعليمية في مجال المقاربة بالكفايات

* الاسم واللقب :	* الاختصاص : ....
* الفريق :	* وحدة التكوين : المقاربة بالكفايات (1)

الوضعية : قررت معاهد تكوين المعلمين، القيام بيوم تكويني لفائدة معلمي المدارس الأساسية. وبما أنك من خريجي أحد هذه المعاهد تعرفت أثناء تكوينك على الوضعيات التعليمية التي ترتبط بمجال التعليم والتعلم. قررت الاستفادة من هذا التكوين والمشاركة في هذا اليوم التكويني.
بيد أنك تفطنت، بعد انتهاء الحصة التكوينية الصباحية أن معلمي هذه المرحلة لم يتبينوا مميزات الوضعية الاندماجية والوضعية التعليمية-التعلمية والوضعية المشكل مما دفعك إلى إعداد جدول يجمع بينها ويوضح خصائص ومكونات كل وضعية من هذه الوضعيات.

المهمة المطلوب إنجازها ،

ضع هذا الجدول لتوضيح كل تعريف من التعريفات المميزة لكل وضعية وللإشارة إلى خصائصها ومكوناتها.

التعليمة :

* استعن بالجدول التالي لتبين مميزات وخصائص كل وضعية من وضعيات التعليم والتعلم :

الوضعيات	الوضعية الاندماجية	الوضعية المشكل	الوضعية التعليمية-التعلمية
التعريف			
المعايير المميزة لهذا التعريف			
مكوناتالوضعية			
خصائصها			

أتذكـــــر

حاولنا في هذه المذكّرة التعريف بمختلف الوضعيّات المتعلمين ووقفنا على أهـــمّ خصائصــــها ومميّزاتها. فتبيّن لنا أهمّية استغلال الأنشطة والوضعيّات الاندماجية في بناء التعلّمات وفي إيجاد الخيط الرابط بين النشاط المقترح على المتعلّم والهدف المنشود منه. وتكمن أهمّية هذه الأنشطة الاندماجية– حسب رأينا– في تقديم تعلّمات مدمجة واضحة دون التجزأة بينها، كي يتمكّن المـــتعلّم مـــن توظيـــف كفاياته المكتسبة داخل مقامات تواصليّة متعدّدة (مدرسيّة وخارج مدرسيّة) تدفعه إلى العمل والإبـــداع. وذلك لارتباط التعلّمات المقترحة بواقعه المعيش وبحاجاته، أي أنّها وضعيّات دالّة بالنسبة إليه.

بيّد أنّ هذه الخصائص النظريّة لمميّزات الوضعيّة الاندماجية لا يضمن للمعلّم– التلميذ إدراك كيفيّة صياغة هذه الوضعيّة الدالة بالنسبة إلى المتعلّم. لذلك عملنا على توضيح العمليّات أو التقنيـــات التي تمكّنه من بناء وضعيّة اندماجية. ويمكن تلخيص هذه التقنيّات في النقاط التاليّة :

1– تحديد الكفاية

2– ضبط التعلّمات (الأهداف الخاصّة) التي نود دمجها

3– اختيار وضعيّة تنتمي إلى عائلة الوضعيّات مع السهر على أن تكون الوضعيّة المقترحـــة دالّـــة، جديدة تهدف إلى تعبئة كفايات المتعلّم المكتسبة.

4– صياغة آليات التوظيف للتأكد من أنّ المتعلّم هو محور النشاط ولا المعلّم، وذلك بالنظر إلى النقاط التالية :

– ما ينجزه المتعلّم

– ما يقوم به المعلّم

– ضبط الوسائل التي يملكها المتعلّم

– يجب أن تكون التعليمة المقترحة على المتعلّمين واضحة ودقيقة

– ضبط إجراءات العمل (فردي، جماعي وأي نوع من المجموعات... الخ)

– ضبط مراحل العمل

– وضع بعض الملاحظات حول الصعوبات والعراقيل التي يجب تجنبها...الخ)

5– إذا كانت الأنشطة موجّهة إلى إعادة الإنتاج أو إلى النشر، فينبغي أن لا ننسى إخضاعها للتجريب في أقسام متعدّدة.

وقادتنا هذه الخصائص والتقنيات إلى التساؤل عن **كيفيّة استغلال الأنشطة الاندماجية؟** فوقفنـــا علـــى جملة من العمليّات نذكر منها :

– إدراك الغرض المقصود من النشاط

– ضرورة توفير أوقات للعمل الفردي

- اللجوء إلى تقييم التمشي المعتمد تقييما ذاتيا.
- إمكانية تعدد مراحل الإدماج وتدرجها
- الحق في الخطأ
- قبول أشكال متعددة من التمشيات
- تثمين إنتاج المتعلم وتأكد من سلامته

تمثل هذه الخصائص مجتمعة جوهر العملية التعليمية التعلّميّة التي تسعى المقاربة بالكفايات، من خلالها، إلى الرفع من مردود المدرسة إلى تكوين مواطن الغد القادر على التواصل الإيجابي مع محيطه.

الكلمات المفاتيح :

الوضعيّة – الوضعية الاندماجية – الوضعيّة المشكل – المشكل – حلّ المشكل– الوضعيّة التعليميّة– التعلّميّة.

مراجع لمزيد التعمّق

Astoffi, P., Peterfalri, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. Aster, n° 16.

Fabre, M. (1999). Situations- Problèmes et savoir scolaire. Paris : PUF, "Education et formation"

Roegiers, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles : De Boeck Université, "Pédagogies en développement".

المذكـــرة 4
تقييـــم مكتسبـــات المتعلّميـــن
فـــي مجـــال المقاربـــة بالكفايـــات

تقييم مكتسبات المتعلّمين في مجال المقاربة بالكفايات

كرّست المدرسة التونسيّة، لمدّة طويلة، التقييم التحصيلي الجزائي على حساب التقييم التوجيهي والتقييم التكويني. وكأنّ هاجسها المركزي هو إسناد أعداد تحتسب في المعدّلات الثلاثية وتحدّد مــآل المتعلّم إمّا بالنجاح والارتقاء أو بالفشل والرسوب. فكان لمثل هذه الممارسات انعكاس على التعلّمــات وعلى مستوى أداء المتعلّم.

وأمام تدعور النتائج وارتفاع نسب الإخفاق والإنقطاع المدرسي عملت المدرسة التونسيّة على تغيير واقع التقييم حتى تستطيع الرفع من مردودها الداخلي.

يفترض هذا التحدّي تغير المرجعيّة النظريّة حتى نتمكّن من بناء رؤية جديدة لعمليّــة التقيــيم ولدورها في تطوير التعلّمات.

1- ما التقييم في مجال المقاربة بالكفايات ؟

أ- في إشكال التعريف :

يعرّف De Ketele (1996) التقييم بأنه "**تجميع معلومــات تتصــف بالوجاهــة والصــدق والموثوقيّة بناء على أهداف محدّدة ومعايير مناسبة قصد اتّخاذ قرار**" **التقييم إنّما هو "التمشي الذي يهتم باختبار درجة التلاؤم بين مجموع المعلومات من جهة وجملة المعايير مــن جهــة أخــرى**". (1996، ص 76).

ويضيف De Ketele (2000) أن من الخصائص المميّزة للتقييم المصداقيّة. فنحن حين نهتم بتطوير وبتنمية كفايات المتعلّمين لا نعني بجمع العناصر المكوّنة لهذه المكتسبات بقدم ما نعمل على أن يكون تقييمنا تقييما للكفاية بأتمّ معنى الكلمة : تقييم مدى كفاءة المتعلّم في إنجاز المهمّات التي تطلــب منه.

وتفرز المقاربة بالكفايات مقارنة بالمقاربة بالأهداف تساؤلا حول نوع التقييم الذي نعتمده أهو تقييم **نوعي** أم تقييم **كمّي ؟**.

يشير X.Roegiers وDe Ketele (2000) ردّا على هذا التساؤل أنّه يصعب الفصــل بــين الاثنين لأنّ التقييم النوعي لا يقصى المحكّات والمعايير ولكنّه يتحاشى تقنينها. ثمّ إن الجمع بين هذين النوعين ممكن، خاصّة في ما يتعلّق بالمنتوج الذي لا يطرح إشكاليا (تقييم إجمالي) فلا نلجأ إلى التقييم المعياري. إلا إذا ترددنا في الحكم على المنتوج وبيّن أنّ هذا التمييز سرعان ما يضمحل كلما اكتسب المعلّم خبرة بمعنى استبطن مجموعة من المعايير التي يمكنه تعبئتها بصورة غجماليّــة دون التفريــق بينها" (انظر Roegiers، 2000 ص، 226).

تسلّمنا هذه الخاصيّة إلى التساؤل عن الوظائف الأساسيّة للتقييم في مجال المقاربة بالكفايات.

ب- تقييم الكفايات : وظيفة ثلاثية الأبعاد :

الكفايات المكتسبة ضمن ثلاث وظائف :

<u>1- وظيفة توجيه التعلّمات :</u> يتم التقييم في بداية السنة قبل أن بدأ التعلّمات ؛ يتم التقييم في بداية السنة قبل أن يبدأ التعلّمات الجديدة. فنختبر مدى ترسخ الكفايات التي يفترض أنه وقع اكتسابها في السنة السابقة. وذلك لرصد الصعوبات ومعالجتها، كي نستطيع إكساب المتعلّم كفايات جديدة تبنى على قواعد صحيحة.

2- وظيفة تعديل التعلّمات : تتم خلال السنة الدراسيّة.

تهدف عمليّة التقييم، في هذهالمرحلة، إلى تنميّة وتطوير التعلّمات وإلى التؤكد من درجة تملّك كلّ متعلّم على حده للكفايات قصد علاج الصعوبات التي واجهت كل واحد منهم **(التقييم تكويني)** وإذا نظرنا إلى مجموع القسم فإن الأمر يتعلق بتعديل التعلمات المخصصة لهذه السنة. ويرتكز هذا التقييم على مجموع المعلومات التي وقع تجميعها خلال التقييمات التكوينية ⇔ **تنتهي إلى تشخيص الأخطاء ومعالجتها.**

3- وظيفة إشهاد التعلّمات :

في نهاية سنة أو في نهاية درجة. ويحدّد التقييم في هذه المرحلة مدى اكتساب المتعلّم للكفايات الدنيا التي تمكنه من مواصلة التعلّم اللاحق.

بيّد أنّ الحديث عن وظائف التقييم المباشرة في جال المقاربة بالكفايات، لا يجب أن يحجب عن بعض الوظائف الغير مباشرة نذكر منها :

- تعزيز الثقة بالذات
- تنميّة الاستقلاليّة
- إدماج المكتسبات بمعنى مواجهة وضعية إدماجيّة تساعد المتعلّم على إدماج مكتسباته.
- اخبار مختلف الفواعل في المنظومة التربويّة (المعلّم، التلميذ، الوليّ، المسؤول... الخ.).

والملاحظ أنه لئن اختلفت وظيفة التقييم باختلاف مرحلة التعلّم خلال السنة الدراسية فإنّ شكل الكفاية يبقى هو نفسه. ويتمثّل في وضع المتعلّم أمام وضعيّة تنتمي إلى عائلة وضعيات تحدّد الكفاية. والنظر إلى تعامله مع هذهالوضعيّة المشكل بتحليل ما ينتجه.

ويفترض في هذه الوضعيّة أن تكون وضعيّة جديدة، ذلك أن اقتراح نفس الوضعيّة ومحاولة اختبار كفايات المتلّعم من خلالها سيوقعنا في القدرة على إعادة الفعل دون التأكد من مدى قدرته على توظيف كفاياته وقدراته داخل وضعية جديدة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات الدالة. وتقودنا هذهالوضعية إلى

النظر في ما أنتجه المتعلّمون استجابة لحاجة لديهم وتجاوزا لوضعيّة مشكل اقترحت عليهم. وذلك استنادا إلى جملة من المعايير والمؤشرات.

2- معايير التقييم في مجال المقاربة بالكفايات :

أ- ما المقصود بمعيار التقييم :

تمرين تكويني ([1])

التعليمة : أصلح عملي هاذين المتعلّمين مسندا له عددا من 20.

الفريق 1 : (نقدم له معايير الإصلاح)

الفريق 2 : لا نقدم له معايير الإصلاح

ينطلق النشاط التقييمي في مجال المقاربة بالكفايات من وضعية إدماجية تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاية ثم تنظر في ما أنتجه المتعلّمون بغية التأكّد من كفاءة المتعلّم في تحقيق المهمّات التي تطلب منه. وذلك من خلال جملة من المعايير والمؤشّرات التي تعكس درجات امتلاك المتعلّم للكفايات المقررة لمرحلة من مراحل التعلّم وتكشف عن معايير الإصلاح والتقييم.

ويتطلب تحديد هذه المعايير التعرف على خصائصها وعلى كيفيّة صياغتها أو بنائها.

ب- صياغة معايير التقييم :

يعرّف X.Roegiers المعيار بأنه "**خاصّية وعلى عمليات صياغته أن تحدّد هذه الخاصّية :**

- **إما باستعمال اسم اصطلح عليه : إيجابا أو سلبا (الملاءمة، الانسجام، الدقة، الطرافة).**
- **وإما باستعمال اسم يرفق بمتمم اصطلح عليه (استعمال جيّد، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي.**
- **وإما باللّجوء إلى السؤال**" (2000، ص 231).

ونبه X. Roegiers (2000) إلى ضرورة الابتعاد عن المعايير صياغة تجعلنا نخلط بين المعيار والهدف. **مثال : "الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 1000" هذا الملفوظ ليس معيارا وإنّما هو هدف مميّز بمعنى أنه موضوع تعلّم في حين أنّ "دقة النتيجة"، "احترام نظام وحجم هذه النتائج" كلّها معايير تسند إلى الهدف المميّز" الجمع ذهنيا بين عددين أقل من 1000**".

ونحتاج في عمليّة صياغة المعايير إلى التميّز بين المعيار والمؤشّر دال. لذا نحاول في ما يلي توضيح الفروق بين المصطلحين وما يتضمنانه من خصائص ومميّزات.

<u>1- التميّز بين المعيار والمؤشر :</u>

---

(1)- أنظر الملاحق.

يتطلب تقييم كفايات المتعلّمين والتأكّد من درجة تملّكها نستند إلى جملة من معايير للإصـــلاح، بيّد أنّ هذه المعايير لا تكفي وحدها للحكم على منتوج المتعلّمين لذا وجـــب التســـلّح بمجموعـــة مـــن المؤشّرات التي تجعل هذه المعايير إجرائيّة، ونميّز هنا بين المعيار والمؤشّر. فالمعيار هـــو خاصّـــية يجب احترامها له خصائص عامة ومجردة تطبق على محتويات مختلفة. أما المؤشر فهو علامة يمكن ملاحظتها داخل المعايير (إما كمية أو عدد) ونلجأ في الغالب إلى تحديد مؤشّرات متعددة كـــي نتبـــيّن مدى احترام المعايير خاصة في الحالات التي يصعب فيها ملاحظة المعيار.

مثال : معيار : جودة المذاق لأكلة أعدتها أمّك

مؤشراته = * مدح المدعويين لهذه الأكلة

*** أكلت كلّ الوجبة ولم يبق شيء في الصّحون**

*** الخ.**

وتفرّع المقاربة بالكفايات معايير التقييم إلى معايير الحدّ الأدنى ومعايير التميّز. وذلك للتميّز بين مستوى تملّك المتعلّمين للكفايات وللمفاضلة بينهم.

2- معايير الحد الأدنى ومعايير التميّز :

لا تسند المقاربة بالكفايات إلى المعايير نفس الأهمّية. لذا سنحاول التميّز بين هذه المعايير.

أ- معايير الحد الأدنى :

يعد هذا المعيار معيارا إشهاديا نقرر من خلاله أنّ المتعلّم أهل للنجاح أو للإخفاق.

⇔ يحول عدم تملّكها دون مواصلة التّعلّم.

مثال : في المثال السابق يمكن اعتبار المعايير التالية معاييرا للحدّ الأدنى :

C1= الطعام ذو المذاق الجيّد

C3= المواد التي استعملها مفيدة للصحّة.

C4= حافظ على قواعد الصحّة الأساسيّة

C5= حرص على أن يطهو بنظافة.

ب- معايير التميّز :

تعدّ هذه المعايير معاييرا غير ضرورية للتصريح بنجاح المتعلّم، بيّد أنّها معايير تمكّـــن مـــن الكشف عن مستوى أداء كلّ متعلّم ومن ثمّ ترتيبهم ترتيبا تفاضليا.

⇔ لا يحول عدم تملّكها دون مواصلة التّعلّم.

ويمكننا أن نقدم المثال التالي يجعل هذه المعايير إجرائيّة أكثر.

مثال : في اللغة

الكفاية في اللغة : " في نهاية السنة 4 من التعليم الأساسي يكون المتعلّم قادرا على إنتاج ثلاث جمل على الأقل، انطلاقا من سند بصري".

معايير الحد الأدنى	معايير التميّز
C1. الملاءمة مع الوضعية المقترحة داخل السند.	C4. الدقة
C2. الانسجام الدلالي (الوحدة الدلاليّة، غياب التناقض).	C5. إنتاج فردي
C3. الانسجام المعجمي (الترابط بين عناصر الجملة).	C6. استعمال "مكره" لبعض الوسائل الرياضية في C2.

ومن الخصائص المميّزة لصياغة المعيار– حسب X.Roegiers أن لا تكون المعايير صارمة وإلا فإنّ نسبة المتعلّمين الناجحين ستكون ضئيلة مقارنة بنسب الإخفاق. ويجب أن تحدّد المعايير بدقة حتّى نتمكّن من اختبار الكفاية، ونسعى في الغالب إلى أن لا تتعدى معايير الحد الأدنى 3 أو أربعة معايير ومعيار أو اثنين للمتيّز وذلك تحقيقا للأهداف التالية :

1. أن لا تختلف الأعداد المسندة اختلافا كبيرا بين معلم وآخر.
2. **ربحا للوقت المخصص للإصلاح لأنّ الجهد الذي يبذله المعلّم في الإصلاح والأعداد المسندة قد تختلف باختلاف المعايير المضبوطة لذلك علينا الحدّ من هذه المعايير كي لا تتباعد الفوارق بين الأعداد المسندة لكل عمل من أعمال المتعلّمين.**

وتجدر الإشارة هنا إلى ضرورة التميّز بين المعيار والمحتوى فلا نخلط بينهما. إذ يمكن اختبار المعيار انطلاقا من محتويات متعدّدة.

مثال : "استعمال الصيغ المنفيّة" هو محتوى وليس معيارا ويمكن تقييمه بالنظر إلى مستويات متعدّدة (معايير = "جودة الاستعمال"... الخ.

وإذا أردنا التأكد من اكتساب مجمل المحتويات فإن علينا تنويع الأنشطة المقترحة وتعداد المعايير والملاحظ أنّ مشكل التقييم، في مجال المقاربة بالكفايات لا يقتصر على تحديد المعايير والمؤشّرات أو البحث عن معايير التميّز، إذ تهدف هذه العمليّات إلى إشهاد المتعلّم وإلى تكوين كفايات مدمجة لديه.

لذا سعت المقاربة بالكفايات إلى تحديد بعض الخصائص "الكمّية" التي تمكّن المعلّم من الحكم على المنتوج المنجز مقارنة بالمنتوج المنتظر من الكفاية. ويمكن تصنيف هذه الخصائص في النقاط التالية :

* **عتبات التملّك** : نلجأ في تقييم كفايات المتعلّم إلى معايير الإصلاح التي غالبا ما تكون معايير كمّية نستند إليها للحكم على نجاح أو إخفاق المتعلّم. وذلك بالنظر إلى مدى امتلاكه، بشكل مرضي، لمختلف المعايير. (ما نسميه عتبات التملك).
مثال : نجاح المتعلّم في إنجاز وضعيتين من بين 3 وضعيّات (عتبة تملّك).

* **تقدم مناسبات متعدّدة لاختبار المعايير** : تقدم وضعية تقييم الكفايات داخل وضعية معقدة تنتمي إلى عائلة الوضعيات التي تحددها الكفاية وتتضمن هذه الوضعية المنتوج المنتظر من طرف المتعلّم. ولكي نتحاشى الإعلان عن نجاح أو إخفاق هذا المتعلّم أو ذاك نبحث في إيجاد مناسبات عدّة للتأكد ولاختبار المعايير.

* **التملّك الأدنى والتملّك الأقصى :**

يجب أن نمكّن المتعلّم من مناسبات متعدّدة يختبر فيها كفايته. فإذا نظرنا في مبدأ 2/3 مثلا عليه أن ينجح في مناسبتين على ثلاث مناسبات. وآنها يمكننا القول بأنه قد امتلك هذا المعيار أي أنه بلغ مستوى **التملك الأدنى** لأننا لا نفرض على المتعلّم أن ينجح في المعانم الثلاثة فقد يسهو مرّة أو يكون متعبا يومها... الخ. لذا نقول أنّ لكلّ متعلّم حقّا في الخطإ.
بيّد أنّه حين ينجح في المناسبات الثلاث فإنّه يمتلك مستوى **التملك الأقصى.**

* **الأهمية التي توليها إلى معيار التّميّز :**

يجب أن نحرص على أن لا يخصص عدد كبير من النقاط أو من المعانم لمعايير التميّز. وذلك لتحاشي الإخفاق بمعنى لضمان أن لا يكون الفشل إلا نتيجة عدم تملك المتعلّم لمعايير التميّز، فمن الواجب تقييم المتعلّمين حول المعايير الدنيا، التي تعدّ شرطا أساسيا لمواصلة التعلّم في المراحل اللاحقة. ويمكننا ترجمة هذا المبدأ في قاعدة أخرى يسميها De Ketele (1996) "مبدأ 3/4" بمعنى أنّ 1/4 المعانم يتعلّم بمعايير التميّز وهو الحدّ الأقصى.

ولما كانت مهمّة المدرسة الرفع من أداء المتعلّمين وتكوينهم تكوينا يضمن إشهاد الكفايات ولا المحتويات المتراكمة فإنّها قد سعت إلى تغيير النظرة للتقييم الإشهادي في مجال المقاربة بالكفايات.

3- التقييم الإشهادي في مجال بيداغوجيا الإدماج :

يكتفي في التقييم الإشهادي بالجمع بين مجموع الأعداد التي يتحصل عليها المتعلّم إجابة عن جملة من الأسئلة. بيّد أنّ لهذه العمليّة مساوئ يمكن إجمالها في النقاط التاليّة :

1. ترتبط بمجموعة من المحتويات لا نضمن ضرورة أنها الأفضل وأنها يمكن أن تكون موضوع تقييم.
2. ينجح المتعلم في الغالب في إظهار درجة تملّكه لمحتوى مدرسي معين ولكنه في الواقع لا يملك المحتوى الهامّ.

ويهدف التقييم الإشهادي الذي يقوم على امتلاك الكفايات إلى تجاوز هاتين المشكلتين :

1. عندما نركّز على التعلّمات الأساسيّة، فإنّنا نقلّص من نسب الإخفاق بمعنى تجاوز الأثر السلبي للمحتويات الثانوية (مع الرفع من قيمة أداء المتعلّم القادر على تخطي الحدّ الأدنى).
2. تضمن هذه العمليّة أنّ المتعلّمين الذين وقع قبولهم في السنة اللاحقة لهم حدّ أدنى من الكفايات الأساسيّة، ممّا سيمكّنه من الإستناد إلى هذا التملّك مواصلة بقيّة التعلّمات.

وهكذا نتبيّن من خلال ما تقدّم أهمّية التقييم في مجال المقاربة بالكفايات باعتباره التجسيد الحقيقي لمنظومة الأهداف الاندماجية التي يمكّن من التعرّف على أداء المتعلّمين ما يتعلّق – خاصّة- بمدى تملّكهم لمعايير الكفاية ومدى تحقّق مؤشراتها في ما ينتجه المتعلّم من خطابات. وذلك للتحقق من نجاح التقييم التكويني في إثراء التعلّمات وإنماؤها.

حرصت المقاربة بالكفايات من خلال تقييمها للمكتسبات السابقة وللتعلّمات الآنية على مساعدة المتعلّم وعلى التدخّل للتحديد أهمّ الصعوبات ومصادرها قصد تقديم الدعم والعلاج المناسب.

<u>4- من أنشطة التقييم إلى أنشطة الدعم والعلاج :</u>

السند : حصة مصوّرة

تهدف هذه الأنشطة إلى تقديم المساعدة إلى المتعلّم وتستند إلى مفهوم "الخطأ" الذي يقع استغلاله لمعالجة بعض الصعوبات التي تواجه المتعلّم وتعرقل عمليّة تعلّمه وتكمن أهميّة استغلال هذه الأخطاء في الإخبار عن عمليّات المتعلّم الذهنية او العرفانية وفي التنبؤ بالصعوبات التي قد تواجهه في التعلّمات اللاحقة. إذ لا معنى لنشاط العلاج إلاّ إذا سبقت بتشخيص للأخطاء، وتتضمن هذه العمليّة أربعة مراحل :

1. تعيين الأخطاء
2. وصف الخطأ : جمع الأخطاء في مجموعات متقاربة
3. البحث عن مصادر الخطأ : البحث عن أسباب الفشل
4. وضع جهاز علاجي : تضع مقترحات لمعالجة هذه النقائص ونقترح استراتيجيات للعلاج.

-1- تعيين الأخطاء :

تعد هذه العملية عملية تقنية للإصلاح. لذا يجب العمل على تعيين هذه الأخطاء **في سياقها.**

-2- وصف الأخطاء :

يتعلق الأمر بوصف الأخطاء وصفا دقيقا : غياب الفعل داخل الجملة، غياب الانسجام،...الخ. وتتطلب هذه العمليّة وصف الخطأ وعلى الوسائل أو التقنيات المساعدة على ذلك.

-أ- التقنيات المساعدة على وصف الخطأ :

- لا يمكن تصنيف الأخطاء إلا انطلاقا من معايير تصنيفية ملائمة. ذلك أن هذه المعــايير- حسـب X. Roegiers – إنما هي معايير كبرى "macro-critère".

مثال : معاير مستويات النص

- **الأخطاء في مستوى النص**
- **الأخطاء في مستوى الفقرة**
- **الأخطاء في مستوى الجملة**
- **الأخطاء في مستوى الكلمة.**

لذا وجب على المعلّم أن يكون دقيقا في وصفه للأخطاء.

مثال : في استعمال أدوات الربط ننظر هل أن الأخطاء في هذا المستوى راجعة إلى السّهو أم إلــى الإفراط في استعمال هذه الأدوات في غير موضعها.

- يتعين على المعلّم وصف الخطإ دون تأويله.

- لا يكفي أن نسمي الأخطاء بأسمائها ولكن علينا أن نتبيّن هل يقع المتعلّم في الخطإ ذاته دائمـا أم لا أو أنّ هذا الخطأ ظرفي ؟

يتعلق الأمر إذن بتصنيف الأخطاء.

- تعيين الأخطاء بدقة بالغة.

- محاولة رصد ووصف الخطأ وصفا ورصدا وفيا مع الجمع بين العمليتين. وذلك لسببين :

1. يمكن تعيين أخطاء متعددة، ارتكبها نفس التلميذ، المعلم من الوقوف على الصعوبات التي تواجهه : فعندما يتكرّر نوع واحد من الأخطاء يمكّننا أن نضع بسهولة فرضيّات حول مصدر الخطأ.

2. يمكّن تعيين أخطاء متشابهة ارتكبها عدّة تلاميذ، المعلّم من الجمع بين هذه الأخطاء داخل وضعيّات علاج لمصادر هذه الأخطاء.

وتجدر الإشارة هنا أن الاشتغال على الأخطاء ومصادرها يفرض الانتباه إلى ظواهر أخرى متعـدّدة يمكّنها أن تترجم عن بعض النقائص التي تظهر في أعمال المتعلّمين.

- تردّد المتعلّم في الإجابة
- لجوء المتعلّم إلى عمليّات كان عليه تجاوزها (مثال أن يحسب الأعداد بأصابعه...الخ).

- غياب الاستقلالية والذاتية في العمل

مثال : يطلب المتعلّم دائما مساعدة المعلم في نوع مخصوص من تمارين.

وهكذا يكشف الخطأ عن الاختلالات والنقائص التي تظهر في أداء المتعلّم.

-ب- كيف نحدد نوع الأخطاء التي يرتكبها المتعلّم ؟

السند : أعمال المتعلّمين

يمكننا الانطلاق في تحديد نوع الخطإ من عمليّات التصنيف التي يقترحها De Ketele والتي تتعلّق بهيكلة مجموعة من المعانم (items) في جدول ثنائي المدخل وتنظر في المستويات التي تطرح إشكالا أكثر من غيرها. أو انطلاقا من الشبكة التي يضعها Astolfi (1997) لتعيين بعض مصادر الأخطاء.

نموذج استولفي Astolfi* لتحليل الأخطاء

	البعد	المدلول
1	أخطاء متصلة بعدم احترام التعليمة	يتصل هذا البعد بمقروئية النص المدرس بصفة عامة وخاصة وجاهة التعليمة المقترحة ووضوح صياغتها.
2	أخطاء متصلة بتصورات التلاميذ	يتصل هذا البعد بتحليل طبيعة العقبات والعوائق المتعلّقة بالأداء اللغوي... (هيكلة التفكير انطلاقا من لغة الطفل التلقائية-الانتقال من سجل إلى آخر...) وبالتالي تمكين المتعلّمين من أدوات التعديل الذاتي.
3	أخطاء تتصل بالعمليات الذهنية المتدخّلة في إنجاز الأنشطة التعليمية.	يتصل هذا البعد بطبيعة الأنشطة المقترحة ومستوياتها والمرجعية العرفانية المعتمدة في تخيرها (تبويب التدريبات وتدرجها)
4	أخطاء تتصل بالتمشيات المعتمدة	يتصل هذا البعد بتخير التمشيات المعتمدة فعليا من حيث علاقتها بالتمشي المفترض للمادة ومدى تنوع هذه التمشيات وملائمتها لتطور التعلم

*- انظر مقال عبد الجليل صيود
"Les Sciences naturelles une pluridisciplinarité qui induit des obstacles à l'enseignant et à l'apprenant"
ص 87 من وقائع الملتقى 15 حول تداخل المواد وتكامل مستويات التعليم بتررت 29/28 ماي 1999.

تمثل هذه العمليّة– حسب رأينا– الإطار المنهجي الملائم لتدعيم التعلّمات وللبحث عن مصادر الصعوبة التي تعيق المتعلّم عن مواصلة التعلّم. وتمرّ هذه العمليّة بسلسلة من المراحل نذكر منها :

*** مرحلة التشخيص :**

تأتي هذه العملية بعد وصف الأخطاء للتعليق عليها ولتحليلها بدقة قصد وضع فرضيّات إذ يصعب الظفر، في بعض الأحيان بتأويل ملائم لمصدر الصعوبة. فقد يخطئ المتعلم في التصريف لأنّه لا يملك المعجم اللازم الذي لم تقع تعبئته بعد (مصدر 1) أو لأن له مشكلا يتعلّق بالخلط في رسم الحروف (مصدر 2) ومن ثم نتبين أنّ من الضروري اقتراح تمارين علاج بحسب الخطإ الذي يقع فيه المتعلّم. لهذا يجب وضع فرضيّات متعدّدة لمصادر الخطإ والتأكد منها قبل المرور إلى العلاج.

مثال : تعلّم اللغة

وصف الخطأ	مصادر ممكنة للخطأ
غياب الفعل داخل الجملة	– تداخل لغتين العربية والفرنسية
	– تصور خاطئ للفعل ولدوره في الجملة
	– لا يتحكم المتعلّم في البنية اللغوية المكون الفعلي والمكون الاسمي

وانطلاقا مما سبق يتبين لنا أنّ من الضروري تحديد مصادر الخطأ لوضع جهاز علاجي مناسب يعبّر بطريقة إجرائية عن الفرضيات المتعلّقة بمصادر الخطأ.

–ج– كيف يمكننا التعرف على مصدر الخطأ :

تعدّ عمليّة البحث عن مصادر الخطإ عمليّة حدسيّة بمعنى أنّ المعلّم ينطلق في تأويله لمصادر الخطإ من تاريخ المتعلّم المدرسي والعائلي... الخ. وتستند هذه العمليّة إلى وسائل متعدّدة تبنى داخلها الفرضيّات.

والملاحظ أن على المعلّم التريث قبل التسرّع في تأويل الخطإ لكي تبقى مجموع الفرضيّات منفتحة على الأسباب. إذ تتطلب هذه الفرضيّات التأكّد من صحتها فيما بعد. فكيف يتم ذلك ؟

توجد طرق متعددة للتأكد من الفرضيّة :

– يعتبر تكرار الخطإ مؤشرا. فعندما ينسى المتعلّم أثناء إنتاجه لنص في 10 أسطر ربط الفعل بالفاعل. فإنه لا يمكننا القول بأنّ هذا الخطأ إنما هو خطأ سهو.

– التأكد من تحقق الهدف فعندما يخطأ 1/9 التلاميذ في الإجابة عن سؤال فعلى الأرجح أن صياغة السؤال لم تكن جيّدة.

– الخ.

والملاحظ أنه لئن استطعنا التأكد بسهولة من مصادر بعض الأخطاء فإننا قد نواجه صعوبة في تبيّن أسبابها. لهذا نحاول الإجابة عن التساؤل التالي : **ما الذي حمل المتعلّم، أثنــاء حلــه للوضــعيّة المشكل على الإجابة بهذا الشكل ؟** (تعيين مصدر الخطأ)

وما الذي حمل المتعلّم ، في تاريخه المدرسيّ على ارتكاب هذا الخطأ ؟ (تحديد الأسباب).

يمكن أن نرجع أسباب الأخطاء إلى :

- عوامل داخلية :
  - البنى الذهنية للمتعلّم
  - عوامل تتعلق بدافعية للتعلّم
- عوامل خارجيّة : كيفية هيكلة التعلّمات

يتوجه المعلّم في الغالب إلى العوامل الداخليّة أكثر من غيرها رغم أنّ أغلب الأخطــاء تعــود أحيان إلى عوامل خارجيّة. ويهدف هذا التمييز بين الأسباب والمصادر إلى عوامل خارجيّة. ويهــدف هذا التمييز بين الأسباب والمصادر إلى إيجاد جهاز العلاج الملائم لدعم المكتسبات وترسيخ التعلّمات.

-د- وضعيات الدعم والعلاج : ([1])

نحدّد أهم الثوابت المحدّدة للدعم والعلاج في الجدول التالي :

أهم الثوابت	التعليق
مستويات متعددة للدعم	تملي هذه المرحلة من خلال التشخيص وتتأتى من مراحل تحليل أســباب الخطإ ومصادره. تتعلق أنشطة الدعم بمستويات متعددة : المعلّم/ المتعلّم/ المنظومة التربوية.
تواتر وأهمية الخطأ	- ليس من الضروري التدخل في كل مرة يواجه فيها المتعلّم صعوبة. - لا يجب التفكير في العلاج إلا إذا تواتر الخطأ مرات متعددة. - ترجع بعض الأخطاء إلى السياق : غموض التعليمة، عــدم وضــوح الصور... الخ.
الفواعل في وضعية الدعم والعلاج	- يجب الاعتناء بالفواعل داخل وضعيّة الدعم والعلاج. المتعلّم وحده متعلّم آخر يلعب دور الوصيّ المعلّم. الخ.

(1)- أنظر تصوّر أحد المعلمين لوضيعات العلاج في الملاحق.

وتسلمنا هذه الوضعية إلى التفكير في استراتجيات الدعم والعلاج.

2- استراتيجيات الدعم والعلاج :

توجد حسب De Ketele وPaquay (1991) استراتيجيات متعددة للدعم وللعلاج من بينها :

1) العلاج بواسطة التغذية الراجعة :

- العلاج بمجرد اقتراح الإصلاح على المتعلّم (إصلاح جماعي)
- العلاج باللجوء إلى الإصلاح الذاتي نقوم للمتعلّم

الإصلاح : المعايير، العمليات، المرجع، (قاموس، كتاب مدرسي...) الجواب (وعليه أن يجد التمشّيات).

- العلاج من خلال المقارنة بين الإصلاح الذاتي والإصلاح الجماعي وفي ذلك فائدة كبرى خاصة في مستوى الصراعات السوسيو عرفانية. (تقييم مشترك)

2) العلاج بواسطة تكرار أعمال مكملة :

- العلاج من خلال مراجعة جزء من المادّة
- العلاج بواسطة عمل مكمل (تمارين أخرى مثلا) حول المادة موضوع التعلّم.
- العلاج بواسطة مراجعة مكتسبات المتعلّم السابقة التي لم يمتلكها بعد إعادة تعلّم سابق.
- المعالجة بواسطة عمل مكمّل يهتم بالمكتسبات السابقة.

3) العلاج من خلال تبني استراتيجيات جديدة للتعلّم :

- العلاج من خلال تبني عمليات تكوين جديدة لنفس المادّة أو من خلال تبني تمشي جديد للتعلّم. فيهتمّ بالمكتسبات السابقة التي لم يمتلكها المتعلّم بعد.

ترتبط وضعيّات العلاج – انطلاقا ممّا سبق بأنشطة تعليميّة مختلفة :

- في الأنشطة الاستكشافيّة (إذا أردنا استعادة بعض التعلّمات الأساسيّة).
- في أنشطة التعلّم الهيكليّة (عندما يتعلّق الأمر بتدريب المتعلّم على استعمال قاعدة تقنية...الخ)
- في أنشطة الإدماج : (إذا ما ارتبطت الصعوبة بقدرة المتعلّم على تعبئة مكتسباته داخل الوضعيّة).

وهكذا تمثّل عمليّة العلاج عمليّة جوهرية في بناء التعلّمات وفي تنميّة قدرات المتعلّم العرفانيّة.

بيّد أنّ تحقيق هذه الغاية لا يجب أن يحجب عن المقوّمات الأساسيّة لهذا النشاط :

- يجب أن لا مخلط بين العلاج وتبسيط التعلّمات
- يجب أن لا نقدم أجوبة جاهزة بالنسبة إلى المتعلّم الذي يواجه صعوبات وإنّما علينا دفعه إلى مواجهة المشاكل حتّى يمتلك حدّا أدنى من الكفايات الأساسيّة.

- يجب الاهتمام أكثر فأكثر بنصّ الاختبار الّذي يقيّم من خلاله مستوى تملّك للكفاية. فقد يؤدّي، سوء صياغة التعليمة أو سوء وضع السّند، إلى وقوع المتعلّم في الكثير من الأخطاء التي سيكون مصدرها الأساسي المعلّم نفسه.

لذا نحاول في القسم الأخير من هذه المذكّرة تحليل كيفيّة وضع اختبار تقييمي إدماجي.

4) كيف نصوغ اختبارا تقييميا لمكتسبات المتعلّم ؟

السند : الاختيارات التي أنجزها المعلمون.

توجد مرحلتين أساسيتين في صياغة الاختبار نقيّم من خلالها درجة تملك المتعلّم للكفايات أو للهدف الإندماجي النهائي :

1. ضبط معايير التملّك الأدنى ومعايير التميّز
2. بناء وضعيّة تقييم تمكّن من اختبار كلّ معيار من معايير التملّك الأدنى ثلاث مرات على الأقل، وأجرأة هذه المعايير من خلال مؤشّرات تأخذ بعين الاعتبار وضعيّة التقييم التي بنيناها.

وترتبط هذه المراحل بجملة من **الخصائص** والمميّزات التي يجب توفّرها في صياغة الاختبار التقييمي. ونذكر من بين خصائص البناء :

-أ- **التركيز على الكفاية** : ننظر : هل أنّ الاختبار يقيّم فعلا الكفاية الّتي يجب تقييمها بمعنى أنّنا لم نخطأ في تحديد الكفاية الّتي نروم تقييمها :

ألا أقيمّ كفاية لمستوى سابق أو لمستوى لاحق ؟

-**ب- توفر وضعيّة مشكل** : هل أقيّم كفاية أم مجموعة قدرات متفرّقة. بمعنى هل يركز الاختبار على وضعيّة تواصليّة أو بحث (يتضمن مراحل متعدّدة) يطلب من المتعلّم تحقيقها إذ يجب أن نوفر خيطا رابطا في كلّ ما نقترحه على التلاميذ : مشكل يطلب حلّه، وضعيّة تواصليّة نضعهم فيها والتي تتطلّب تعبئة المكتسبات. يتعلّق الأمر إذا باقتراح مجموعة معقّدة ومترابطة من الأنشطة الّتي يجب إنجازها والتي توجه وجهة معيّنة تهدف إلى إدماج المكتسبات ولا تراكم الأهداف.

-**ج- إنتماء الوضعيّة إلى عائلة الوضعيّات** : ننظر في اختيارنا للوضعيّة المقترحة على المتعلّمين : هل تنتمي إلى عائلة الوضعيّات الّتي تحدّد الكفاية ؟ هل الاختبار التقييمي في مستوى صعوبة يمكن باختبار آخر يقيّم نفس الصعوبة ؟

-**د- الخاصّية الدالة للكفاية** : هل تقدّم الوضعيّة المقترحة **خصائص دالّة** بالنسبة إلى المتعلّم ؟

-**هـ- إمكانية تطبيق مبدأ 2/3 ومبدأ 3/4** : (في التقييم الكمّي خاصّة) : هل نتيح للمتعلّم اختبار كلّ معيار في ثلاث مراحل على الأقل ؟ لذا يجب أن تكون هذه المراحل مستقلّة عن بعضها البعض فلا تكون الفرصة الأولى رهن ردود أفعاله في المناسبات الأخرى. ونحاول في مرحلة أخيرة

أن ننظر في مدى احترام الاختبار لقاعدة 3/4 بمعنى هل أنّ الجزء المخصّص لمعايير التميّز لا يتعدّى 1/4 ؟

نتبيّن انطلاقا ممّا سبق أنّ نجاح العمليّة التقييميّة في المؤسّسة التّونسيّة مشروط باحترام المعلّم لمبادئ المقاربة بالكفايات وبتغييره نظرته لأهمّية ودور التقييم في بناء التعلّمات. ذلك أنّ التقييم هــو المرآة الّتي ينعكس عليها مردود المؤسّسة التعليميّة وهو الميزان الذي توزن به البرامج والمناهج([1]).

(1)- أنظر الشبكة التي اقترحناها عليكم في النشاط الذي وصلكم بالبريد.

أتذكـــــــر

انتهينا في هذه المذكّرة إلى أهمّية تقييم مكتسبات المتعلّم في مجال المقاربة بالكفايات وأشـــرنا إلى المراحل الأساسيّة لبناء اختبار نقيّم من خلاله مكتسبات المتعلّم سواء بعد مرحلة تعليميّة أو خـــلال السنة الدراسيّة ونظرنا في المعايير والمؤشّرات التي تمكّن المعلّم من الوقوف على صعوبات المـــتعلّم فقسمنا المعايير إلى :

- معايير الحد الأدنى : (يحول عدم تملّكها دون مواصلة التعلّم)
- معايير التميّز : (لا يحول عدم تملّكها دون مواصلة التعلّم)

وبيّنا انطلاقا من هذه المعايير أن التقييم في مجال المقاربة بالكفايات لا يقطـــع مـــع التقيـــيم الإشهادي ولكنّه تقييم معياري يجمع بين الإشهاد والتكوين. وذلك من خلال أنشطة الدعم والعلاج ومن خلال تشخيص أخطاء المتعلّمين الّتي تمثل وسيلة هامّة لبناء التعلّمات اللاّحقة.

الكلمات المفاتيح :

التقييم – التقييم التكويني – التقييم الإشهادي – وضعيات الدعم والعلاج– التشخيص – صياغة الاختبار

مراجع لمزيد التعمّق :

- Astolfi, J-P. (1997). L'erreur un outil pour enseigner.Paris : ESF.
- Gerard, F.M., Roegiers, X. (1993). Concevoir et évaluer des manuels scolaires, Bruxelles : De Boeck – Université.
- Roegiers, X. (2000) Une pédagogie de l'intégration, Bruxelles : De Boeck Université. (chapitre 7 et 8).

الخاتمـــــــــــة

سعت المدرسة التونسيّة بتبنّيها لمشروع المقاربة بالكفايات إلى تطوير مردودها الداخلي وإلى تكوين كفاءات قادرة على إثراء ثقافة المجتمع.

وانطلاقا من تبنّي مبدإ إدماج التعلّمات تمكنت المدرسة التونسيّة من إيجاد ســبل تــربط بــين مكتسبات المتعلّم ومعيشه اليومي.

بيّد أنّ تبنّي هذه المقاربة إلى مجرّد نتائج يتحصّل عليها المتعلّم ولكن يجب أن تكون هــذه الكفايــات المستهدفة في خدمة المتعلّم، يشعر بجدوى تعلّمها واكتسابها.

- يجب أن ينزاح هدف هذه المقاربة إلى مجرّد نتائج يتحصّل عليها المتعلّم ولكن يجب أن تكون هذه الكفايات المستهدفة في خدمة المتعلّم، يشعر بجدوى تعلّمها واكتسابها.
- يجب أن يتفادى التركيز المفرط على تنمّية الكفايات حتّى لا نقع في مقاربة نفعيّــة لا تفــرز ثمارها على المدى البعيد. فهدف المقاربة هو تمهير المتعلّم وتمكينه من وسائل عمل تمكّنه من التواصل الإيجابي، داخل عائلة من الوضعيّات.

بمعنى الاهتمام بالمتعلّم باعتباره ذاتا معقّدة تتطوّر تدريجيّا ويمكنها أن تؤثر فــي وضــعيّات متعدّدة من خلال التفكير والنقد.

ملاحظة : حاولنا في الجزء الأول من هذا الدرس التعرض إلى بعض خصائص المقاربة بالكفايــات ونحاول في الجزء الثاني منه التعرّض إلى نقاط أخرى
مثال : * كيف نطبق البيداغوجيا الفارقية في القسم ؟
*** كيف نبني مشروع القسم ومشروع المدرسة ؟ ... الخ.**

الملاحق

الملحق 1 :

ننظر من خلاله في مــدى احتــرام المعلّــم لمبــادئ

المقاربة بالكفايات ولخصائص الوضعيّة الاندماجية.

المحلـــــــق 2 :

ننظر من خلاله في مــدى احتــرام المعلّــم لمبــادئ المقاربة بالكفايات ولمبادئ التقييم التكويني.

الملحق 3 :

مقترح لوضعية اندماجية

الملحق 4 :

مقترح لوضعية الدعم والعلاج

الملحق 5 :

ننظر من خلاله في مدى نجـــاح المعلّـــم – التلميـــذ (ISEFC) فـــي بنـــاء اختبـــار لتقيـــيم مكتســـبات المتعلّمين.

ملاحظة : هذه المقترحات ناقشنا مزاياها ومساوئها في حصّة الدرس.

الملحق 6 :

مقال لـــ DE KETELE J-M.

L'Evaluation des acquis scolaires : Quoi ? Pourquoi ? Pour Quoi?

نشر بالنشرة التربويّة 1995

ملاحظـــة :

توجد نسخة مصوّرة من هذا الدرس بالمعهد الاعلى للتربية والتكوين المستمر تحتوي على كل الملاحق لدى نورالدين (مصلحة النشر)